

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2006

Monika VEJROCHOVÁ



**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

**Kód oboru:** 7506R012

**Název bakalářské práce:**

**PROBLEMATIKA VNÍMÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO  
VĚKU**

**PROBLEMS OF PERCEPTION BY PRE-SCHOOL  
CHILDREN**

**Autor:**

Monika Vejrochová  
Jasenná 101  
552 22 Jasenná

**Podpis autora:**

*Monika Vejrochová*

**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Kubešová

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
53	0	5	5	25	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Jasenné dne: 31. 3. 2006

# TU v Liberci, Fakulta pedagogická

## Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**Jméno a příjmení studenta:** Monika Vejrochová  
**Adresa:** Jasenná 101, 552 22 Jasenná

**Bakalářský studijní program:** Speciální pedagogika  
**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

**Název bakalářské práce:** PROBLEMATIKA VNÍMÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU  
**Název BP v angličtině:** Problems of Perception by Pre-School Children

**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Kubešová

**Termín odevzdání:** 30. 4. 2006

**V Liberci dne** 11. 3. 2005

  
.....  
vedoucí bakalářské práce

  
.....  
děkan FP TUL

  
.....  
vedoucí KSS

**Převzal (student):** Monika Vejrochová

**Datum:** 15. 3. 2005

**Podpis studenta:**





**Charakteristika práce:** Bakalářská práce se zabývá teoreticky i prakticky problematikou vnímání u dětí předškolního věku.

**Cíl práce:** Cílem práce je analýza poruch vnímání u dětí předškolního věku.

**Předpoklad práce:** Předpokladem práce je teoretická i praktická znalost poruch vnímání u dětí předškolního věku.

**Hlavní použité metody:** Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku Brigitte Sindelarové.

**Základní literatura:**

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 3. vyd. Jihočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

### **Prohlášení o původnosti práce**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Jasenné: 31. 3. 2006

Podpis: *Kyriakova' Miroslava*



### Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Jasenné dne: 31. 3. 2006

Podpis:

*Kyrychová Monika*

Na tomto místě bych chtěla mnohokrát poděkovat vedoucí bakalářské práce, paní magistře **Mgr. Evě Kubešové**, za trpělivost, vstřícnost, ochotu, za odborné a metodické vedení a za cenné rady, které mi poskytla při jejím vypracování.

Vyslovuji též poděkování učitelkám předškolních zařízení za porozumění, které projevily při realizaci průzkumu.

Poděkování patří také mým rodičům za emoční podporu.

**Název bakalářské práce:** Problematika vnímání u dětí předškolního věku

**Název bakalářské práce:** Problems of Perception by Pre-School Children

**Jméno a příjmení autora:** Monika Vejrochová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2006

**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Kubešová

## **Resumé**

Bakalářská práce se zabývala problematikou vnímání dětí předškolního věku. Jejím cílem byla analýza poruch vnímání u dětí. Nebylo možné dosáhnout cíle v celé jeho šíři, proto byl zúžen na zjištění poruch vnímání (zrakové, sluchové) u dětí. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí literárních pramenů popisovala a objasňovala problematiku vnímání u předškolních dětí. Praktická část byla zaměřena na empirický průzkum, snažila se zjistit pomocí metody B. Sindelarové a studia spisové dokumentace rozdíly mezi skupinou chlapců a skupinou dívek s poruchami vnímání a dále možnost vlivu poruch vnímání, zejména na kognitivně-percepční vývoj dětí. Výsledky poukazovaly na možné rozdíly mezi dětmi bez poruch vnímání a dětmi s poruchami vnímání. Vzhledem k rozsahu předpokladů i ke značné šíři tématu nelze důkladně prozkoumat jednotlivé oblasti, pouze můžeme obecně konstatovat.

## **Klíčová slova**

Deficity dílčích funkcí, diagnostika dílčích funkcí, imaginativní procesy, metoda B. Sindelarové, myšlení, paměť, poznávací procesy, předškolní věk, řeč, školní zralost a připravenost, učení, vnímání.



## **Abstract**

The Bachelor's theses deals with problems of pre-school children's perception. Its aim was to analyse perception deficiencies of children. The aim was impossible to reach in all its extent and therefore it was constricted to establishing perception deficiencies (sight, hearing) of children. The theses consists of two main parts. The theoretical part describes and explains perception problems of pre-school children using literal resources. The practical part is based on an empirical research – using B. Sindelar's method and company records the author tried to discover differences between a group of boys and a group of girls with perception deficiencies and a possible influence of perception deficiencies upon cognitive-perceptual development of children. The results show that there are possible differences between children with perception deficiencies and those without ones. It is impossible to explore the individual fields deeply with regard to the range of presumptions and the extent of the topic. We can only pronounce general statements.

## OBSAH

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 KOGNITIVNÍ PROCESY .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 VYMEZENÍ POJMU VNÍMÁNÍ .....	12
2.1.2 DRUHY VNÍMÁNÍ .....	13
2.1.3 DIMENZE VNÍMÁNÍ .....	14
2.1.4 PROCESY UČENÍ A PAMĚTI .....	14
2.1.5 IMAGINATIVNÍ PROCESY .....	17
2.1.6 MYŠLENÍ A ŘEČ .....	19
<b>2.2 TĚLESNÝ A DUŠEVNÍ VÝVOJ .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK JAKO JEDNO Z VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ         DĚTSKÉHO VĚKU .....</b>	<b>22</b>
2.3.1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A JEHO TĚLESNÝ VÝVOJ .....	22
2.3.2 ÚROVEŇ POZNÁVACÍCH PROCESŮ .....	23
2.3.3 DOVEDNOSTI A SCHOPNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	25
2.3.4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST .....	27
2.3.5 ETIOLOGIE ŠKOLNÍ NEZRALOSTI A NEPŘIPRAVENOSTI .....	28
<b>2.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ .....</b>	<b>29</b>
2.4.1 VYMEZENÍ POJMU .....	29
2.4.2 DIAGNOSTIKA DÍLČÍCH FUNKCÍ .....	31
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 PRŮBĚH PRŮZKUMU .....</b>	<b>33</b>
<b>3.4 POUŽITÉ METODY .....</b>	<b>34</b>
<b>3.5 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ .....</b>	<b>36</b>
<b>3.6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>36</b>
<b>3.7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUSE .....</b>	<b>45</b>



<b>4 ZÁVĚR .....</b>	<b>47</b>
<b>5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ .....</b>	<b>49</b>
<b>6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>51</b>
<b>7 SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>53</b>
<b>8 PŘÍLOHY</b>	

# 1 ÚVOD

V posledních letech stoupá procento dětí s odkladem školní docházky. Odklad bývá odborníky doporučován tehdy, když se přepokládá, že dílčí nedostatky jednotlivých schopností se během jednoho roku upraví tak, že bude dítěti ulehčen následný nástup do 1. třídy základní školy. Tyto schopnosti se většinou ale neupraví samy, a tudíž je třeba, aby rodiče nebo odborník po dobu odkladu školní docházky s dítětem cíleně pracovali a podporovali rozvoj nevyzrálých schopností dítěte.

V současné době dochází ke korekci představy, že se problém specifických poruch učení týká jen dětí školního věku. Odborníci zdůrazňují význam předškolního věku a doporučují zaměřit se na vyhledávání vývojových deficitů, které by za určitých okolností mohly být příčinou specifických poruch učení. Zájem o včasné podchycení budoucích poruch učení je mezinárodní.

Velkou úlohu má v této včasné diagnostice posouzení školní zralosti dítěte, kdy na podkladě psychologického vyšetření může dojít k odhalení závažnějších vývojových odchylek. Předpokladem budoucích poruch učení u dětí předškolního věku je disproporční vývoj percepčních, kognitivních a motorických funkcí.

Podstatné je rozpoznat úroveň dílčích funkcí, které umožňují přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti, myšlení a řeči. Pokud se tyto funkce rozvíjejí nerovnoměrně a nedostatečně, bývají příčinou poruch učení. Pokud se nám podaří tyto deficity u dítěte rozpoznat dříve, než se u něho poruchy plně projeví, je tu velká šance, že mu umožníme harmonický a bezproblémový vývoj ve škole.

Cílem bakalářské práce je zjištění poruch vnímání (zrakové, sluchové) u dětí předškolního věku a následné navržení konkrétních opatření v této problematice. K dosažení cíle práce bude využita metoda B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku. Bakalářskou práci tvoří dvě stěžejní části – teoretická a praktická.

Teoretická část se zabývá kognitivními procesy, duševním a tělesným vývojem, předškolním věkem jako jedním z vývojových období a deficity dílčích funkcí. Jedná se o teoretické zpracování problému poruch vnímání (zrakové, sluchové) u dětí předškolního věku. Teoretické zpracování vychází z odborných zdrojů, ze kterých byly čerpány informace k dané problematice. Za základní literární pramen lze považovat publikaci Brigitte Sindelarové *Předcházíme poruchám učení*.



Praktická část vychází ze stanovení předpokladů (tvrzení vyjadřující předpokládanou pravděpodobnost o zkoumaném jevu, tj. poruchách vnímání). Východiska pro formulaci předpokladů byly získány na základě informací získaných studiem odborných pramenů. V rámci průzkumu budou předpoklady ověřeny pomocí metody B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích.

Včasnou diagnostikou odchylek ve vývoji v předškolním věku, cílenou podporou a harmonizací vývoje můžeme působit preventivně – předcházet vzniku specifických poruch učení – či snižovat jejich závažnost.

## 2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

### 2.1 KOGNITIVNÍ PROCESY

#### 2.1.1 VYMEZENÍ POJMU VNÍMÁNÍ

**Vnímání** je základní psychický poznávací proces, který vzniká bezprostředním působením vnějších nebo vnitřních podnětů na smyslové orgány. Mluvíme o názorném, přímém, smyslovém poznávání skutečnosti. Výsledkem vnímání je vjem. Vjem je komplexním poznatkem, spojujícím údaje získané z bezprostředního působení podnětů s minulou zkušeností, uchovanou v paměti. (Švingalová, 2002, s. 46)

Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány. Sám smyslový orgán však k vnímání nestačí, je zapotřebí také příslušné části v mozku a nervové dráhy, která obojí spojuje. Celý aparát (receptor, dostředivá dráha a mozkové centrum) se také označuje termínem analyzátor, protože jeho nejnápadnější funkcí je analýza, rozklad, rozlišování podnětů.

Dokonale funkční vnímání je možné pouze tehdy, když:

- je k dispozici normálně fungující smyslová aparát;
- jsou přijímané podněty smyslovými orgány dále předávány centrálnímu nervovému systému (tak vznikají pocity);
- je jedinec schopen:
  - přiřazovat informacím předaným centrálnímu nervovému systému (pocitům) adekvátní význam,
  - řídit pocity podle stupně důležitosti,
  - porovnávat nové pocity s dřívějšími ze stejné smyslové oblasti i s informacemi z jiných smyslových oblastí a vyhodnocovat je,
  - převádět v zájmu komunikace pocity na řízenou hrubou i jemnou motoriku (motorika těla, motorika mluvy, ruky).

(Sagi, 1995, s. 20-21)

Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 51): „Vnímání je poznáváním přítomnosti, je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty. Lze je chápat i jako základní způsob komunikace s okolím. Člověk přijímá informace z okolního prostředí, ale i z vlastního organismu, zpracovává je a nějakým způsobem na ně reaguje.“



### 2.1.2 DRUHY VNÍMÁNÍ

Druhy vnímání se rozlišují především podle jednotlivých smyslových orgánů.

- **Zrakové vnímání** – je u člověka značně rozvinuto. Umožňuje poznávat předměty i na značnou vzdálenost a s velkou přesností. Při čtení a psaní, kreslení, mnoha pracovních činnostech závisí kontrola a regulace pohybů do značné míry právě na zraku.
- **Sluchové vnímání** – poskytuje informace o předmětech a událostech vzdálených, dříve než se dotknou povrchu těla. Mimořádný význam má forma sluchu zúčastněná při vnímání řeči. Sluch také umožňuje vnímat a vytvářet hudbu.
- **Čich a chuť** – slouží především k odlišování potravy od látek nevhodných až nebezpečných. Vnímání vůně květin, parfémů apod. má značný význam emoční.
- **Hmatové vnímání** – je důležitým případem komplexního vnímání. Je to vnímání, které slučuje informace kožního a pohybového analyzátoru při aktivním ohmatávání předmětů.

Jednotlivé druhy vnímání se spojují navzájem, a tím dosahujeme ucelenějšího poznání skutečnosti. (Čáp, Mareš, 2001, s. 76-77)

Dále lze druhy vnímání dělit na:

- **Vnímání tvaru a velikosti** – vyjadřuje se pojmy jako široké, kulaté, malé, velké ... Účastní se zde zejména zrak, hmat, ale i zkušenost.
- **Vnímání prostoru** – zahrnuje i pravolevou orientaci. Vyjadřuje se pojmy jako vpravo, dole, vpředu apod. Účastní se zde zrakový a pohybový analyzátor, ale i zkušenost.
- **Vnímání pohybu** – jedná se o komplexní jev, dominuje při něm hlavně zrak, ale také sluch a hmat.
- **Vnímání plynutí času** – pro tento druh vnímání nemáme zvláštní orgán, zakládá se na zkušenosti a učení, v ontogenezi se vyvíjí poměrně pozdě. Jde o schopnost rozlišovat dimenze minulosti, přítomnosti a budoucnosti.
- **Vnímání časové posloupnosti (sledu)** – jde o vnímání následnosti, resp. posloupnosti jevů. Dítě, u kterého se projeví tato porucha vnímání, má obtíže s plánovitostí svého chování (nejprve udělám ..., potom ... a nakonec udělám ...), ale promítá se i do školních výkonů: má potíže s osvojováním násobilky, s dodržováním pořadí písmen ve slově, problematicky se učí abecedu, měsíce, číselnou řadu pozpátku ...

Je-li některý smyslový orgán (zejména sluchový a zrakový) nevyvinut, nebo dojde-li k jeho poškození, ztěžuje až znemožňuje to příslušný druh vnímání. Tento nedostatek však může být více nebo méně kompenzován (nahrazen) ostatními smysly a druhy vnímání. Kompenzace však nenastává automaticky, ale je výsledkem učení a značného úsilí.

### 2.1.3 DIMENZE VNÍMÁNÍ

Vnímání má individuální ráz, jímž se lidé mezi sebou navzájem liší. Rozeznávají se tyto základní dimenze vnímání:

- **Analytická**
    - sklon rozkládat vnímané předměty a jevy na části, člověk si všímá detailů;
    - snaží se proniknout do všech podrobností, a proto mívá těžkosti se zobecněním, s pochopením smyslu vnímaných předmětů a jevů.
  - **Syntetická**
    - soustřeďuje se spíše na celek, snaží se pochopit základní smysl vnímaných předmětů a jevů, přičemž někdy opomíná detaily – to může vést k nesprávným závěrům o vnímané skutečnosti. Tento typ charakterizuje výraznější emotivní podbarvení.
  - **Analyticko – syntetická (kombinovaná)**
    - obě složky jsou zde zastoupeny v přibližně vyrovnaném poměru. Tento typ má nejlepší předpoklady k adekvátnímu, objektivnímu vnímání.
- (Švingalová, 2002, s. 48-49)

### 2.1.4 PROCESY UČENÍ A PAMĚTI

**Učení** znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného. Učí se jak lidé, tak zvířata.

Funkce učení, jeho životní význam se často vymezuje tím, že jde o přizpůsobování organismu k prostředí a ke změnám v tomto prostředí. Je to širší koncepce, než byl tradiční názor spojující učení jen se školou, která navíc byla většinou odtržena od životní praxe. Člověk však nežije jen v přírodě, žije zároveň také ve společnosti. Zdůraznění společenských aspektů člověka vedlo k formulaci: *Lidské učení přizpůsobuje člověka společenským podmínkám a požadavkům.*

Životní úloha lidského učení je tedy v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnání se s přírodním a společenským životním prostředím. V příznivém případě učení poskytuje člověku předpoklady pro plnější, aktivnější, tvořivý život.

Z hlediska pedagogiky, popřípadě i pedagogické psychologie je možno rozlišit formy lidského učení podle toho, které výsledky v něm převažují. Mohou to být převážně:

- Vědomosti, tj. soustavy představ a pojmů.
- Senzorické a senzomotorické dovednosti (senzorické dovednosti se projevují zdokonalením procesu vnímání: např. lepším rozlišováním výšky a barvy tónů, odlišením správného a chybného chodu určitého mechanismu podle zvuku; v senzomotorických dovednostech jde o koordinaci vnímání a pohybů, např. při psaní, v různých řemeslných pracích, ve sportu).
- Intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností (např. při vyučování matematice a jazykům).
- Návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti (např. vytrvalosti a svědomitosti).

(Čáp, Mareš, 2001, s. 80)

**Paměť** můžeme charakterizovat jako obecnou vlastnost nervové soustavy, jako psychický proces odrazu předešlé zkušenosti ve vědomí člověka, který se vyznačuje schopností vštípení (zapamatování), podržení (uchování, retence) v paměti a vybavením (aktualizací) paměťového materiálu. (Švingalová, 2002, s. 75)

Lidská paměť je vlastnost a soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení. V psychologii se běžně rozlišují tři hlavní skupiny paměťových procesů:

1. uložení do paměti, kódování, tj. transformování informace do takové formy, kterou dokáže paměť uchovat; dříve se užívalo termínu vštípení nebo zapamatování;
2. uchování v paměti toho, co do ní bylo uloženo;
3. vybavení nebo znovupoznání uchovaného.

(Čáp, Mareš, 2001, s. 86)

## DRUHY PAMĚTI

Druhy paměti rozlišujeme podle různých hledisek.

Podle způsobu zapamatování a vybavování rozlišujeme paměť neúmyslnou (spontánní, bezděčnou) a paměť úmyslnou (záměrnou).

**Neúmyslná (spontánní, bezděčná) paměť** je počáteční formou paměti. Neklademe si za cíl něco si zapamatovat. Nepoužíváme k tomu ani zvláštních prostředků podporujících



zapamatování. Do vědomí se dostávají tedy i takové zážitky, které jsme neměli v úmyslu zapamatovat a vybavovat. Obecně máme tendenci si bezděčně zapamatovat to, co souvisí s naším zaměřením, tedy s našimi cíli, potřebami a zájmy a co vyvolalo naši emoční odezvu. Podíl bezděčného zapamatování je v duševním životě velký, u dětí raného věku je bezděčné zapamatování téměř jediným způsobem zapamatování.

**Úmyslná (záměrná) paměť** je důležitá vzhledem k záměrnému učení, klademe si za cíl něco si zapamatovat a vynakládáme k tomu určité volní úsilí. Hlavním prostředkem jsou různé druhy učení, mnohdy cíl i prostředek zná učitel a žák se jimi řídí za jeho vedení.

Podle toho, jakým způsobem se myšlenkové operace účastní na zapamatování a vybavování, rozlišujeme paměť mechanickou a paměť logickou.

**Mechanická paměť** probíhá bez snahy látku myšlenkově přepracovat, osvojení látky se děje pouhým opakováním. Převládá v předškolním věku a na počátku mladšího školního věku. Je důležitá i v pozdějším věku k osvojení např. básně, slovíček cizího jazyka, chemických aj. vzorců, definic, zeměpisných názvů, historických údajů ...

**Logická paměť** znamená učení s porozuměním, se zapojením myšlení. Snažíme se vniknout do logické stavby látky, pochopit její smysl, vzájemné souvislosti, logicky ji utřídit do smysluplných souvislostí. Logické zapamatování je časově mnohem úspornější a umožňuje trvalejší uchování i pohotovější vybavení. Logická paměť převládá v dospívání a dospělosti.

Podle délky trvání zapamatovaného rozlišujeme paměť krátkodobou a paměť dlouhodobou.

**Krátkodobá paměť** uchovává omezené množství informací v průběhu krátkého časového intervalu (sekundy až desítky sekund). Krátkodobou paměť lze rozlišit dále na bezprostřední a operační.

**Dlouhodobá paměť** slouží k zapamatování informací, o nichž předpokládáme, že je upotřebíme delší čas. Umožňuje vytváření vědomostí, dovedností, návyků, vytváří materiální základ pro pojmové a myšlenkové zpracování informací. Je předpokladem každého učení. Při dlouhodobé paměti dochází k výběru podstatných vztahů u zapamatovaného materiálu a uchování obsahově a logicky zpracovaných informací.

Délka podržení informací v dlouhodobé paměti trvá od několika minut po celý život, závisí na motivaci, logickém zpracování informací, jejich opakování a užívání. (Švingalová, 2002, s. 80-82)

### 2.1.5 IMAGINATIVNÍ PROCESY, PŘEDSTAVY A FANTAZIE

Názorné poznání skutečnosti zahrnuje vnímání a s ním těsně spjaté imaginativní procesy. Ty se tradičně vyjadřují termíny představy a fantazie.

#### **PŘEDSTAVY**

Představa je názorný obraz něčeho, co v daném okamžiku nepůsobí na naše smyslové orgány. Zakládá se na minulém vnímání. Představa je většinou méně výstižná a „živá“ než vjem. (Čáp, Mareš, 2001, s. 88)

Představy vznikají na základě vjemů a vjemům se i podobají svojí názorností. Mají však odlišný mechanismus vzniku. Představy nejsou jen pouhou mechanickou reprodukcí vjemů. S vjemy se shodují někdy do větší, jindy do menší míry, jsou někdy více, jindy méně názorné, konkrétní.

Podle novějších výzkumů se účastní tvorby představ tytéž části mozku, které se účastní příslušného druhu vnímání.

#### **KLASIFIKACE PŘEDSTAV**

Představy můžeme rozlišit na základě několika hledisek.

##### Klasifikace představ podle způsobu vzniku:

- **Paměťové představy**

Vznikají v důsledku vybavování si předcházejících vjemů, na základě aktualizace stop, které v mozkové kůře zanechaly vjemy. Je to vnitřní obraz předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme, ale kdysi jsme je vnímali.

- **Fantazijní představy**

Vznikají v procesu obrazotvornosti, tj. fantazie, na podkladě paměťových stop, ale přetvářejí je do jiného celku. Tvoří se kombinací několika stop, ale nejčastěji zmenšováním, zveličováním, popř. zmenšováním některých částí aktualizovaných paměťových představ. Základem pro jejich vznik jsou vjemy a jejich reprodukce. Vztah ke skutečnosti je oslabený nebo může úplně chybět. Fantazijní představy dělíme na reproduktivní (rekonstrukční) a tvůrčí (konstrukční).

Podle podílu konkrétnosti a abstraktnosti se rozlišují:

- **Jedinečné představy**

Jsou představy určitého konkrétního předmětu, jevu, osoby, apod. (např. představy vlastní matky, vlastního bytu, psa apod.). Již tento druh představ v sobě zahrnuje určitý stupeň zobecnění a abstrakce, neboť v nich vystupují do popředí charakteristické, typické rysy a znaky.

- **Obecné představy**

Jsou v jistém smyslu schématické, chybějí v nich znaky, které náleží jednotlivému konkrétnímu předmětu, jevu, vybavují se pouze obecné, charakteristické znaky. Tento druh představ svým abstraktním a obecným charakterem tvoří přechod k pojmovému (abstraktnímu) myšlení.

Klasifikace představ podle časové charakteristiky:

- **Vzpomínky**

Jsou-li představy lokalizovány do minulosti často podléhají zkreslení. Vybavují se z paměti.

- **Anticipační představy**

Jsou představy zaměřené do budoucnosti. Bývají spojeny s cílem činnosti, popř. s určitou potřebou a ovlivňují výkon jedince. Jestliže jsou doprovázeny kladným citovým přízvukem, pak jde o přání, obsahují-li záporný emoční náboj, mluvíme o obavách. (Švingalová, 2002, s. 53-55)

## **FANTAZIE**

Fantazie (též obrazotvornost) je psychický proces, ve kterém vytváříme relativně nové představy. Není to vytváření z „ničeho“, základem je vždy naše zkušenost, vjemy a paměťové představy. V technice, ale i při vyučování geometrii, geografii, historii apod. je důležitá rekonstrukční fantazie, tj. vytváření představ na podkladě slovního popisu nebo schématického znázornění. Tvůrčí fantazie znamená vytváření nových představ, zejména společensky hodnotných, např. v umělecké tvorbě nebo v technických vynálezech.

Rozlišuje se též fantazie záměrná a bezděčná.

**Záměrná fantazie** se řídí vědomým záměrem, cílem, např. představit si stroj podle výkresu nebo vytvořit nové technické zařízení.

**Bezděčná fantazie** nemá takové záměrné usměrnění, alespoň v daném okamžiku: představy se vybavují „samy“, někdy se člověku přímo vnucují proti vůli. Bezděčná



fantazie probíhá zvláště výrazně při snění v bdělém stavu („s otevřenými očima“) nebo ve spánku, ve snech. (Čáp, Mareš, 2001, s. 88)

### 2.1.6 MYŠLENÍ A ŘEČ

**Myšlení** je nejvyšším poznávacím procesem. Završuje proces poznávání, člověk jím objevuje hlubší poznatky o věcech a jevech, o jejich podstatě. (Švingalová, 2002, s. 56)

Myšlení zahrnuje soubor procesů, které operují názornými představami, symboly, pojmy, slovy, větami, výroky, principy atd. Propoziční myšlení je těsně spjato s řečí, ať již vnější (mluvenou a psanou), či vnitřní (té užíváme, když např. počítáme nebo řešíme problém „potichu“, „pro sebe“; při obtížném problému přecházíme od vnitřní řeči k vnější, která vede k řešení snáze). Řeč funguje jako „nástroj myšlení“, ale její funkce je širší: slouží především ke komunikaci, dorozumívání mezi lidmi a také komunikaci mezi generacemi, přenášení zkušeností, produktů vědy a techniky, kultury, nejrozličnějších tradic z generace na generaci. (Mareš, Čáp, 2001, s. 89-90)

Myšlení se realizuje souborem myšlenkových procesů (operací). Mezi myšlenkové procesy se řadí:

- **Analýza** – znamená myšlenkové rozčlenění celku na části, odlišení jeho jednotlivých prvků, znaků, vlastností. Myšlenková analýza se může vztahovat na analýzu celku nebo části.
- **Syntéza** – znamená myšlenkové sjednocování, spojování jednotlivých částí předmětů nebo jevů do přirozených celků.
- **Porovnávání** – zakládá se na analýze, protože jestli chceme porovnávat nějaké předměty nebo jevy podle jejich znaků, musíme nejprve tyto znaky odlišit. Zahrnuje v sobě i syntézu. Předměty a jevy porovnáváme podle určitých kritérií, hledáme, co mají podobné (analogické), stejné a rozdílné.
- **Generalizace (zobecnění)** – je nutnou podmínkou vytváření pojmů. Jde o myšlenkové zjišťování a spojování předmětů a jevů do určitých tříd, skupin, nejen podle znaků shodných, společných, ale i podstatných – zahrnuje zároveň i abstrakci.
- **Abstrakce** – jedná se o složitý proces, který odhlíží od nepodstatných, nedůležitých (irelevantních) znaků a vyčleňuje podstatné, důležité (relevantní) znaky. Souvisí úzce s generalizací, je její součástí ve smyslu výběru relevantních a vyloučení irelevantních znaků. Výsledkem tohoto procesu je nějaký myšlenkový produkt, nejčastěji obecný pojem.

- **Konkretizace** – je to přechod od abstraktního ke konkrétnímu, od obecných pojmů k pojmům, které jsou jim podřazené až k jednotlivým jevům a jejich názorným představám.

(Švingalová, 2002, s. 59-60)

Rozlišujeme tyto druhy myšlení:

- **Motorické, imaginativní a propoziční myšlení**, které jsou důležité z vývojového hlediska. Vývojově počáteční forma je motorické myšlení, tj. řešení problému pohybovou manipulací s předměty. Tak postupují zvířata a děti, ale také dospělý s rozvinutým intelektem a třeba vysokoškolským vzděláním se uchyluje k vnější, pohybové manipulaci při řešení některých složitých problémů, které nezvládá samostatnými slovy a představami: vytvoří si model a řeší na něm problém. Imaginativní myšlení pracuje s názornými obrazy, představami. Propoziční myšlení je vývojově nejmladší a operuje se slovy, větami, pojmy. Imaginativní a motorické myšlení je převážně konkrétní, propoziční je převážně abstraktní myšlení. První se soustřeďuje na specifické jevy a jejich celistvosti. Druhé operuje s abstraktními, z jednotlivých případů oddělenými momenty.
- **Deduktivní myšlení** postupuje od obecných výroků k speciálnějším, jim podřazeným.
- **Induktivní myšlení** naopak postupuje od jednotlivých případů k obecnější informaci, k zobecnění dílčích, specifických informací.
- **Reproduktivní myšlení** při řešení problému opakuje postup, který již byl jedinci znám.
- **Produktivní** neboli **tvůrčí myšlení** hledá a tvoří postup nový, jedinci dosud neznámý, popřípadě postup, jenž dosud nebyl vůbec nalezen a popsán v literatuře.
- **Konvergentní (sbíhavé) myšlení** směřuje k jedinému cíli, k jednomu způsobu řešení daného problému.
- **Divergentní (rozbíhavé) myšlení** hledá několik různých, paralelních cest řešení, vede k několika možným řešením problémů. Divergentní myšlení je často postupem tvůrčím.

Existují značné interindividuální rozdíly nejen v celkové úrovni, myšlení, ale zejména v tom, který druh myšlení u jedince převažuje.

**Řeč** je chápána a používána na úrovni myšlení. Slouží jako prostředek zpracování informací na takové úrovni, jaké dosahuje myšlení určitého jedince. Na této úrovni je také dekodována jakákoliv, verbálně prezentovaná informace. (Vágnerová, 1997, s. 158)

**Jazyk** je kognitivní a komunikační kód, který slouží k vyjádření obsahů vědomí způsobem srozumitelným v určitém společenství. (Vágnerová, 2004, s. 121)

#### Vztah jazyka, řeči a myšlení:

- Vztah mezi nimi je velmi těsný, ale nejsou totožné.
- Řečí vyjadřujeme svoje myšlenky.
- Tím, že myšlenky v řeči formulujeme, současně je i tvoříme.
- Myšlení může také probíhat s využitím názorných představ i s využitím pohybové manipulace s předměty.
- Abychom mohli používat řeč, musíme si nejprve osvojit jazyk.
- Řeč používá především prostředků jazyka.
- Myslíme v pojmech, které vyjadřujeme slovy.

(Švingalová, 2002, s. 64)

## **2.2 TĚLESNÝ A DUŠEVNÍ VÝVOJ**

### CHARAKTERISTIKA TĚLESNÉHO VÝVOJE

Tělesný vývoj zahrnuje změny anatomických struktur a fyziologických funkcí.

#### **Ke změnám anatomických struktur patří:**

- Změny dentice (zubů), tělesné váhy a výšky.

#### **Ke změnám fyziologických funkcí patří:**

- Změny frekvence tepu a reflexů.

### CHARAKTERISTIKA DUŠEVNÍHO VÝVOJE

Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 15) duševní vývoj lze charakterizovat: „Jako proces vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností v rámci diferenciaci a integrace celé osobnosti.“

#### Duševní vývoj dělíme do tří základních oblastí:

1. **Biosociální vývoj** – obsahuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i faktory, které jej ovlivňují. Může jít např. o sociokulturně podmíněné postoje k lidskému tělu a jeho vývojovým proměnám.
2. **Kognitivní vývoj** – tvoří všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení (i z toho vyplývající adaptaci). V této oblasti jde především o



proměnu způsobu uvažování v průběhu života. I tuto složku psychiky ovlivňují různé faktory, velmi významný je např. způsob vzdělávání, ale i mediální vlivy.

3. **Psychosociální vývoj** – zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturními. Jde např. o působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin a vrstev, do nichž jedinec patří.

Tělesný a duševní vývoj probíhá ve vzájemné interakci. Ontogenetický vývoj probíhá v interakci vnitřních (biologických) a vnějších (sociálních) činitelů.

(Švingalová, 2003, s. 11)

## **2.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK JAKO JEDNO Z VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ DĚTSKÉHO VĚKU**

Jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 186) předškolní věk lze charakterizovat jako: „Vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra.“

### 2.3.1 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A JEHO TĚLESNÝ VÝVOJ

V předškolním věku se mění tělesná konstituce dítěte. Organismus celkově roste a sílí a postupně může vykazovat stále lepší a větší výkony. Vydátný pohyb v předškolním věku má zpětný vliv na rozvoj svalstva a kostry dítěte. Osifikace pokračuje, kosti jsou měkčí, pružnější, chrupavčitější než u dospělého člověka.

Předškolní věk je též důležitým obdobím rozvoje pohybů. V útlém věku zvládlo dítě nejzákladnější pohyby související s vlastní tělesnou schopností změny místa v prostoru. Po třetím roce života zasahuje zásluhou celkového rozvoje nervové soustavy i do pohybových funkcí dítěte stále více řídící vliv mozkové kůry. Pohyby dítěte se dále zdokonalují, jsou účelnější a závisí na vědomí. (Klindová, Rybářová, 1979, s. 57-58)

#### Růst a tělesné znaky předškolního dítěte:

- Roste pomalu, ale vyrovnaně.
- Za rok povyroste o 5 až 7,5 cm, za rok přibere na váze 2,3 až 3,2 kg.
- Na váhovém přírůstku se výrazně podílí nárůst svalové hmoty.

- Srdeční puls (80 tepů za minutu) a rytmus dechu (18-28 dechů za minutu) je podobný jako u dospělého jedince, obojí se mění v závislosti na aktivitě.
  - Vypadávají mléčné zuby a rostou druhé, celý proces začíná u dvou předních horních zubů.
  - Dalekozrakost v tomto věku není nijak neobvyklá, často k ní dochází vlivem nedozrálého tvaru oční bulvy.
  - Rysy v obličeji nabývají charakter rysů dospělého člověka.
- (Allen, Marotz, 2002, s. 129-130)

### 2.3.2 ÚROVEŇ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy. Zaznamenáváme velký rozvoj obecné informovanosti a znalostí.

#### **Vnímání**

Oblast vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Činnost receptorů zapojených do vnímání se spolu se zdokonalováním funkcí nervové soustavy zjemňuje a zpřesňuje.

Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, není schopno rozlišovat základní vztahy, snadno se nechá upoutat výrazným detailem. Převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus: dítě vnímá tak, jak se mu objekt jeví. (Vágnerová, 1997, s. 100)

**V oblasti zrakového vnímání** je pro tento věk typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. Nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí se vyskytují zvláště u vzdálenějších předmětů. Dítě předškolního věku má tendenci přeceňovat prostor co do velikosti, nevnímá třetí rozměr – hloubku. Většinou již má vyvinutou citlivost pro vnímání barev, je často schopno rozlišovat i barevné odstíny.

**Sluchové vnímání** se postupně zdokonaluje, mění se jeho rozsah a intenzita, analýza zvukových podnětů je stále jemnější. Velké potíže působí dítěti v tomto období vnímání času. Není schopno postřehnout časové úseky reálně, má tendenci je přeceňovat. Správné vnímání času je podmíněno stupněm rozvoje abstraktního myšlení a úměrně s věkem se zdokonaluje. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. (Housarová, Michalová, 2002, s. 14)

## **Pozornost**

V předškolním věku převládá bezděčná pozornost, dochází tím k bohatějšímu a nesystematickému příjmu informací. Postupně se snižuje nezbytný počet expozic a prodlužuje podržení. (Čačka, 1999, s. 205)

Prodlužuje se doba, po kterou dítě udrží pozornost. Na jednotlivých úkolech vydrží pracovat delší dobu, i když míra soustředění různě kolísá.

## **Paměť**

Má charakter bezděčného zapamatování a uchování, je spíše konkrétní. Dítě si lépe zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis. Převažuje paměť mechanická. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až koncem pátého roku.

## **Představy**

Jsou barvitě a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací (jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé). (Mertin, Gillernová, 2003, s. 13)

## **Fantazie**

Umožňuje dítěti vytvářet si představy rozmanitých předmětů, jevů i situací, které nikdy neprožilo. Uplatňuje se intenzivně v úlohových hrách, ve hře i v každodenních situacích.

### **Charakteristické zvláštnosti fantazie:**

- konkrétnost,
- citovost
- svéráznost.

Podíl fantazie nacházíme i u tzv. nepravých lží, tj. konfabulací (smyšlenek) – jde o kombinaci vzpomínek a fantazie.

Fantazie v tomto období má harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. (Vágnerová, 2000, s. 106)

## **Myšlení**

Je vázáno na konkrétní činnost, pro předškolní období je charakteristické názorné, intuitivní myšlení, myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci, vázané na přítomnost. (Švingalová, 2003, s. 37)



### Typické znaky myšlení:

- Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.
- Fenomenismus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, event. na takovou představu.
- Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.
- Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

(Vágnerová, 2000, s. 102-103)

### **Řeč**

Vývoj řeči prudce pokračuje, od tří let vytváří dítě postupně složitější věty, slovní zásoba se rychle rozšiřuje, objevuje se výběrová nápodoba řeči, na konci období dítě mluví zpravidla bez agramatismů. Sluchové vnímání souvisí s vlastním rozvojem řeči, sluchové vnímání předchází schopnosti artikulovat slova. Mezi 4. – 5. rokem začíná dítě rozlišovat a analyzovat jednotlivá slova ve větě. Kolem 5. roku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slovech – nejprve počáteční, potom poslední, nakonec hlásku uprostřed. Vnímání délky samohlásek a rozlišování mezi měkkými a tvrdými souhláskami dítě běžně zvládá v 6. – 7. roce života.

Jak uvádí Švingalová (2003, s. 42) na konci předškolního období se dítě stává: „Relativně samostatné, ukázněné, sociálně a emočně přiměřeně vyspělé a zralé s rozvinutými poznávacími procesy, řečí a motorikou. Je schopné vynaložit určitou námahu k započetí i méně příjemné činnosti a k jejímu dokončení. Je při práci přiměřeně vytrvalé a soustředěné.“

### 2.3.3 DOVEDNOSTI A SCHOPNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Nervový systém dítěte dále zraje a jeho osobnost dále vyspívá, takže nyní ve věku předškolním je právě čas, kdy se z pouhého lidského tvora stává tvorem civilizovaným a kulturním. Povzneslo se o patro výš ve vývoji lidstva – užívá nástroje a osvojuje si návyky, dovede řezat nožem, stříhat, jíst lžící i příborem, ovládat kartáček na zuby, umí zacházet s tužkou. Na konci předškolního věku už mnohé děti jezdí na kole. (Matějček, 2000, s. 50-51)

### Úroveň dovedností a schopností:

- **Pohybové dovednosti**

V předškolním věku dochází k rozvoji motorických dovedností a schopností, roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby jsou plynulejší, účelnější, přesnější, elegantnější. Předškolní období je vhodným začátkem pro zahájení sportů (lyžování, plavání, jízda na kole. Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti sebeobsluhy (dítě se samo obléká, svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu). Rozvoj jemné motoriky, která je značně determinována osifikací ruky. Dítě si rádo hraje s různými materiály – plastelínou, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák. Ovládá koordinaci ruky a oka, zvládá jemnou motoriku, umí zacházet s grafickým materiálem, s nůžkami, papírem, modelovací hmotou, s jednoduchými hudebními nástroji. Plynule kreslí, zvládá grafomotoriku.

- **Speciální schopnosti (pohybové, hudební výtvarné, dramatické, jazykové)**

Správně používá různé výtvarné techniky při ručních pracích. Umí krátké básničky, písničky. Zvládá základní dovednosti vokální i instrumentální, umí zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, rozlišuje rytmus. Řeč by neměla obsahovat před vstupem do školy agramatismy nebo neologismy. Umí souvisle odpovědět několika slovy na otázku, vyprávět nějaký zážitek, příběh, děj pohádky, popsat předmět nebo obrázek. Vnímá a pozorně poslouchá literární texty či dramatické, hudební představení, hodnotí je, umí říci, co se líbí a co ne, co je zajímavé a proč. Vyjadřuje své představy pomocí různých výtvarných dovedností – umí malovat, kreslit, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, přírodnin a jiných materiálů. (Přikrylová G. a M., 2003 s. 13)

- **Sociální dovednosti (kontakt s vrstevníky, učitelkou, ve hře, dodržování pravidel aj.)**

V tomto věku se učí děti žádoucím způsobům chování, především prosociálního, které respektuje práva ostatních. Rodič slouží dítěti jako model různých rolí, jako vzor, s nimiž se identifikují. V předškolním věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a na dospělé. Děti navazují kontakt s vrstevníky. Při výběru kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí, dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat. Chová se zdvořile k dospělým osobám, uplatňuje základní společenské návyky, chápe roli každého společenství (ve třídě, v rodině, v herní skupině), umí se zařadit mezi své vrstevníky. Dodržuje pravidla her, jedná spravedlivě,

vyjednává s dětmi i s dospělými, domluví se na společném řešení. (Vágnerová, 2000 s. 133)

#### • **Rozumové schopnosti**

Hovoříme-li o rozvoji rozumových schopností dítěte, máme na mysli rozvoj myšlení, poznávacích schopností a jazykových dovedností. Smyslové vnímání dítěte se rozvíjí hrou, pozorováním, experimentováním. Současně se rozvíjí i představivost, fantazie a řeč. Tím dítě získává zkušenosti i znalosti, které se fixují v jeho paměti, projevují se v jeho chování a jednání – probíhá proces socializace v okolním světě.

Dítě zralé ke vstupu do základní školy a zahájení školní docházky, by mělo zvládnout plnit následující úkoly:

- poznat a pojmenovat základní i odvozené barvy;
- poznat a pojmenovat geometrické tvary (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník);
- vytvářet číselnou řadu nejméně do 6;
- umět porovnávat počet (více, méně, stejně);
- poznat a pojmenovat části těla;
- umět určovat prostorové vztahy a určovat vzájemnou polohu předmětů;
- rozlišovat pojmy vpravo, vlevo;
- poznat a pojmenovat běžná domácí a volně žijící zvířata, pojmenovat jejich mláďata;
- znát svoje jméno, příjmení, bydliště, vyjmenovat nejbližší členy své rodiny;
- rozeznávat časové označení částí dne (ráno, poledne, večer), roku (jaro, léto, podzim, zima) a postupně také názvy dnů v týdnu.

(Klenková, Kolbábková, 2003, s. 46)

### 2.3.4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Nástup do školy představuje v životě dítěte důležitý sociální mezník. Role školáka není výběrová, závisí na dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni.

**Školní zralost** zdůrazňuje zejména biologické hledisko. Jde o biologické zrání psychických funkcí, které je nutné pro úspěšné plnění školních požadavků. Zahrnuje zralost organismu a centrálního nervového systému (mozku), ale i z ní plynoucí zralost rozumovou, citovou a sociální. (Švingalová, 2003, s. 42)

**Školní připravenost** (způsobilost) představuje soubor vědomostí, dovedností a postojů nutných k úspěšnému zahájení školní docházky.

Školní způsobilost vyjadřuje souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.

Školní zralost a připravenost jsou předmětem pedagogické a psychologické diagnostiky v předškolním věku. V rámci vyšetření jsou sledovány faktory:

- tělesné (výška kolem 120 cm, váha cca 20 kg, stav dentice, rozvinutí jemné motoriky),
- rozumové (diferencované vnímání, záměrná koncentrace pozornosti, logické zapamatování, analytické myšlení, zájem o poznání, chápání symbolů atd.),
- citové (relativní emoční stabilita, vytvoření kladných vztahů ke školní práci, schopnost odpoutat se od rodičů),
- sociální (potřeba vztahů ve skupině vrstevníků, schopnost podřídit se autoritě, orientovat se v jednoduchých sociálních situacích). (Kocurová, 2000, s. 15

### 2.3.5 ETIOLOGIE ŠKOLNÍ NEZRALOSTI A NEPŘIPRAVENOSTI

Děti jako nezralé osobnosti mají výrazný sklon dělat to, co jim jde, a vyhýbat se tomu, co jim nepřináší bezprostřední uspokojení. (Matějček, 1995, s. 61)

Za nezralé označíme děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.

Do skupiny nezralých lze zahrnout mnohé děti příliš neklidné či nápadně zabržděné a utlumené, překotné, impulzivní, či zase velmi zdoluhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé, ale stejně tak i prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi, příliš stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu atd. (Říčan, Krejčířová a kol., 1997, s. 230)

#### **Obecnější příčiny školní nezralosti lze rozdělit do těchto kategorií:**

- nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu;
- opožděný mentální vývoj, snížení inteligence;
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí. Tak tomu je např. v případě oslabení funkcí nezbytných pro náležité zvládnutí čtení a psaní. Často jde o naznačené či plněji vyjádřené dysfunkce a specifické vývojové poruchy. Do této skupiny patří obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí či časných poškození centrálního nervového systému;



- neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy;
- nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Sem spadají důsledky psychické deprivace spjaté s ústavní výchovou, ale též méně navenek patrné citové anebo podnětové strádání v rodině. (Jirásek, Tichá in Říčan, Krejčířová a kol., 1997, s. 230-231)

Příčinou školní nezralosti nebo nepřipravenosti (nebo obojího) mohou být nedostatky v oblasti biologické, kognitivní, emoční, morální nebo sociální. Tyto nedostatky mohou vyplývat z vnějších nebo vnitřních příčin. (Švingalová, 2003, s. 55)

Situace nezralosti a nepřipravenosti se nejčastěji řeší odkladem školní docházky o 1, výjimečně o 2 roky. Doby odkladu školní docházky by mělo být využito k náležité individuální vývojové stimulaci dítěte, optimálně na půdě mateřské školy. (Kocurová, 2000, s. 16)

## **2.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ**

### 2.4.1 VYMEZENÍ POJMU

Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování. Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Projevují se jako nedostatečný nebo chybný vývoj. (Sindelarová, 2003, s. 8)

Dílčí oslabení výkonu ve vnímání nacházíme nejen u dětí s diagnózou lehké mozkové dysfunkce. Nález v této oblasti signalizuje, že ve školním věku (pokud nejsou oslabené funkce reedukovány), mohou být tyto děti ohrožené rozvojem specifických poruch učení (dyslexií, dysgrafií, dysortografii, dyskalkulií ...) nebo obtíží, které vedou k problémům ve školních výkonech – čtení, psaní, gramatice nebo počítání. Je zjištěno, že nápravou oslabených funkcí může dojít také k lepšímu využívání inteligenčního potenciálu. (Švingalová, 2003, s. 57)

První výzkumy zaměřené na odhalování deficitu ve vývoji předškolních dětí a s nimi spojenými rizikovými faktory pozdějšího selhání ve čtení a psaní byly prováděny již v sedmdesátých letech 20. století. Výsledkem výzkumů z osmdesátých let (Bradley,

Bryant, Gosawami) bylo zjištění, že osvojování čtení je závislé na integraci mnoha dílčích dovedností, které většina dětí zvládá již v předškolním věku. (Zelinková, 2003, s. 188)

Rozpoznání těchto dílčích funkcí bylo výsledkem neurofyzilogického a neuropsychologického výzkumu. Jde o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte. (Pokorná, 1997, s. 89)

V posledních letech dochází ke korekci představy, že se problém specifických poruch učení týká jen školního věku. Odborníci zdůrazňují význam předškolního věku a doporučují zaměřit se na vyhledávání vývojových deficitů, které by za určitých okolností mohly být příčinou specifických poruch učení. (Kucharská, 1999, s. 8)

### DÍLČÍ FUNKCE PODLE B. SINDELAROVÉ

Vymezení pojmu dílčí funkce podle B. Sindelarové (2003, s. 6): „Dílčí funkce vytvářejí ucelený systém kognitivních dovedností.“

Tento systém B. Sindelarová dělí na tyto oblasti.

**Diferenciace pozadí a figury (zaměření pozornosti)** tvoří základ všech vyšších kognitivních funkcí. Předpokladem toho, že z nabídky podnětů, které na nás působí, máme vůbec užitek, je schopnost vybrat ze všech na nás současně působících hluků, zvuků, obrazů to, co je pro nás důležité. Mohli bychom ho nazvat „nastavení ostrosti ohniska kamery“ mozku. Například i dítě ve škole se musí během vyučování odmyslet všechny ostatní zvuky, jako je vrzání dveří nebo hlasy spolužáků, aby mohlo sledovat hlas učitele. Jen tehdy, když to dokáže, může dítě správně vnímat informace, které se mu nabízejí, ty pak zpracovat a podržet v paměti.

**Optická a akustická diferenciace** je schopnost rozlišovat věci, které jsou si podobné, ale nejsou totožné nebo analyzovat komplexní obraz nebo komplexní hlásku na jednotlivosti. Tato schopnost musí být dostatečně rozvinuta, aby vjemy mohly být zpracovány a použity.

**Funkce intermodálního kódování** představuje schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti a obsahy jiné smyslové oblasti. Jednoduchým příkladem je jmenování věcí: tedy dítě musí obraz, který vidí, spojit se slovem, které slyší a toto spojení si zapamatovat. Později je tato schopnost nutná k tomu, aby se dítě naučilo písmena, to znamená spojit tvar písmen, který vidí, se zvukem hlásky, která k tomuto písmenu patří.

**Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť** je základní dílčí schopností, bez které by ostatní nebyly mnoho platny. Dítě si musí všechno, co vnímá a je schopno spojovat, uchovat v paměti. Rozlišujeme různé způsoby paměti: paměť pro viděné, slyšené, dlouhodobou a krátkodobou paměť.

**Funkce seriality** tvoří další důležitý základní předpoklad učení. Skutečnost je, že náš život se odehrává v čase. Série jednotlivých zážitků probíhá v následnosti. Jen tehdy, když se nám podaří tuto následnost správně vnímat a pochopit, můžeme plánovat a koordinovat naše chování. Školní dítě, které se učí psát, musí zachovávat správné pořadí písmen, aby slovo správně napsalo nebo pořadí číslic, aby mohlo správně počítat.

**Vnímání schématu těla a orientace v prostoru** jsou založeny na motorice a pohybu, které jsou naším prvním učitelem v nejranějším období našeho života při uchopování a vnímání hmatem. Učíme se i schopnosti orientovat se na vlastním těle, později v prostoru a ještě později vnímat prostorové vztahy mezi věcmi, abychom je mohli uchopit a s nimi manipulovat. (Sindelarová, 2003, s. 6-8)

#### 2.4.2 DIAGNOSTIKA DÍLČÍCH FUNKCÍ

Dílčí funkce definuje B. Sindelarová (2003, s. 8) jako: „Základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, počítání a i přiměřeného chování.“ Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Projevují se jako nedostatečný nebo chybný vývoj.

K zjištění deficitů v dílčích funkcích slouží metoda B. Sindelarové, která umožňuje včasné rozpoznání oslabení v jednotlivých oblastech.

Metoda B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku diagnosticky zahrnuje tyto úkoly:

1. **Rozdíly v párových obrázcích** – schopnost zrakové diferenciaci, zjišťována na konkrétních srozumitelných obrázcích
2. **Rozdíly v párových tvarech** – schopnost zrakové diferenciaci, zjišťována na abstraktních obrázcích
3. **Ukryté tvary** – optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích
4. **Rozdíly mezi dvěma slovy** – verbálně akustická diferenciaci, zjišťována na dvojicích pro dítě srozumitelných slov
5. **Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl** – verbálně akustická diferenciaci, zjišťována na dvojicích nemající smysl
6. **Ukrytá slova** – verbálně akustické členění, sluchová diferenciaci figury a pozadí

- 7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem** – intermodální opticko – akustické spojení
- 8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem** – intermodální akusticko – optické spojení
- 9. Paměť na obrázky** – optická paměť zjišťována na řadě předkládaných obrázků
- 10. Paměť na tvary** – optická paměť zjišťována na řadě předkládaných geometrických tvarů
- 11. Paměť na řadu slov** – verbálně akustická paměť na srozumitelná slova
- 12. Paměť na řadu slabik** – verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky
- 13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy** – intermodální výkon paměti na sérii obrázků
- 14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky** – intermodální výkon paměti na sérii slov
- 15. Pohotovost mluvidel** – motorika mluvidel
- 16. Koordinace ruky a oka při psaní** - vizuomotorika
- 17. Vyhledávání obrázků** – zaměřenost optické pozornosti
- 18. Vyhledávání slov** – zaměřenost akustické pozornosti
- 19. Vnímání vlastního těla a prostoru** – schéma těla a prostorová orientace

S dítětem provedeme všechna cvičení (úkoly) a zapíšeme počet chyb u každého z nich. Můžeme sledovat, zda dítě v některé oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi není ve svém vývoji trochu pozadu. K vyhodnocení diagnostických úkolů slouží obrázek stromu, na jehož kmeni jsou čísla.

Každá větev má své číslo. To jsou čísla jednotlivých souborů úkolů. Každý splněný úkol odpovídá úseku na větvi, to znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste i větev. Jestliže všechna správná řešení úloh přeneseme na všechny větve stromu, vidíme přehledně, která větev je nejkratší. To je nejslabší místo dítěte (viz příloha č. 1 Strom – vyhodnocení diagnostických úkolů).

Pro odstranění zjištěných deficitů dílčích funkcí jsou v publikaci Brigitte Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení*“ nabízena cvičení, která odpovídají jednotlivým programům nácviku. Zvolíme si pro dítě ten program, který odpovídá souboru úkolů, kde dítě nejvíce chybovalo (větev stromu je nejkratší). Programy cvičí jednotlivé schopnosti.



## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části je zjištění poruch vnímání u dětí předškolního věku. Ke zjištění poruch vnímání byla využita metoda B. Sindelarové.

### 3.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Vzorek dětí byl vybrán náhodně ve spolupráci s mateřskými školami na Rychnovsku. Celkový počet náhodně vybraných dětí je 50. Z celkového počtu je 25 dívek a 25 chlapců.

Věkové rozložení skupiny je 5 – 7 let. Popis vzorku a věk sledovaných dětí je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – Vzorek dětí (věkové rozložení, počet chlapců a dívek)

<b>Věkové skupiny</b>	<b>Počet chlapců</b>	<b>Počet dívek</b>
Děti pětileté	7	9
Děti šestileté	14	15
Děti sedmileté	4	1
<b>Celkem</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Průměrný věk dětí je 5,68 let.

### 3.3 PRŮBĚH PRŮZKUMU

Tvrdá data byla získána pomocí spisové dokumentace v mateřských školách. Materiály ke studiu dokumentace dětí v předškolním věku poskytly mateřské školy z regionu Rychnovska z období minulých let. Jednalo se o nahlédnutí do evidenčních listů a rozhodnutí o odkladu školní docházky. Mateřské školy byly velmi vstřícné k poskytnutí údajů nutných ke zpracování spisové dokumentace.

Studium spisové dokumentace a zjištění poruch vnímání (zrakové, sluchové) u dětí pomocí metody B. Sindelarové bylo provedeno v mateřských školách v období měsíců říjen – listopad 2005. Údaje byly získány díky poskytnutí materiálů (rozhodnutí o odkladu školní docházky) od mateřských škol. Autorka se setkala se vstřícným a ochotným jednáním. V oslovených mateřských školách byly materiály poskytnuty a zároveň byla autorce umožněna práce s dětmi pro zjištění poruch vnímání pomocí metody B. Sindelarové. Samozřejmostí bylo patřičné nakládání s osobními daty dětí, neuvádění celých jmen ani jiných dalších osobních údajů dětí.

### 3.4 POUŽITÉ METODY

V praktické části bakalářské práce budou použity následující metody:  
Metoda B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku a studium spisové dokumentace.

#### **Metoda B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku**

K zjištění deficitů v dílčích funkcích slouží metoda B. Sindelarové, která umožňuje včasné rozpoznání oslabení v jednotlivých oblastech.

Metoda B. Sindelarové k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku diagnosticky zahrnuje tyto úkoly:

- 1. Rozdíly v párových obrázcích** – schopnost zrakové diferenciaci, zjišťována na konkrétních srozumitelných obrázcích
- 2. Rozdíly v párových tvarech** – schopnost zrakové diferenciaci, zjišťována na abstraktních obrázcích
- 3. Ukryté tvary** – optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích
- 4. Rozdíly mezi dvěma slovy** – verbálně akustická diferenciaci, zjišťována na dvojicích pro dítě srozumitelných slov
- 5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl** – verbálně akustická diferenciaci, zjišťována na dvojicích slov nemající smysl
- 6. Ukrytá slova** – verbálně akustické členění, sluchová diferenciaci figury a pozadí
- 7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem** – intermodální opticko – akustické spojení

- 8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem** – intermodální akusticko – optické spojení
- 9. Paměť na obrázky** – optická paměť zjišťována na řadě předkládaných obrázků
- 10. Paměť na tvary** – optická paměť zjišťována na řadě předkládaných geometrických tvarů
- 11. Paměť na řadu slov** – verbálně akustická paměť na srozumitelná slova
- 12. Paměť na řadu slabik** – verbálně akustická paměť na nesmyslené slabiky
- 13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy** – intermodální výkon paměti na sérii obrázků
- 14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky** - intermodální výkon paměti na sérii slov
- 15. Pohotovost mluvidel** – motorika mluvidel
- 16. Koordinace ruky a oka při psaní** - vizuomotorika
- 17. Vyhledávání obrázků** – zaměřenost optické pozornosti
- 18. Vyhledávání slov** – zaměřenost akustické pozornosti
- 19. Vnímání vlastního těla a prostoru** – schéma těla a prostorová orientace

S dítětem provedeme všechna cvičení (úkoly) a zapíšeme počet chyb u každého z nich. Můžeme sledovat, zda dítě v některé oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi není ve svém vývoji trochu pozadu. K vyhodnocení diagnostických úkolů slouží obrázek stromu, na jehož kmeni jsou čísla (viz příloha č. 1).

### **Studium spisové dokumentace**

Slouží ke zjištění takzvaně „tvrdých“ dat o osobách, ke zjištění dat, která jsou podložena studiem spisové dokumentace.

Cílem studia dokumentace je snaha o získání co nejvíce možných dostupných informací o jednotlivých dětech. V případě bakalářské práce je to především studium dokumentace v mateřských školách. Jde především o studium evidenčních listů dětí a rozhodnutí o odkladu školní docházky.

### 3.5 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ

**Předpoklad číslo 1:**

**Lze předpokládat, že poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se budou vyskytovat častěji u chlapců než u dívek.**

*(ověřováno pomocí metody B. Sindelarové)*

**Předpoklad č. 2:**

**Lze předpokládat, že poruchy vnímání (zrakové, sluchové) jsou nejčastější příčinou odkladu školní docházky.**

*(ověřováno pomocí spisové dokumentace)*

**Předpoklad č. 3:**

**Lze předpokládat, že se poruchy vnímání (zrakové, sluchové) vyskytují u 25 % dětí předškolního věku.**

*(ověřováno pomocí metody B. Sindelarové)*

**Předpoklad č. 4:**

**Lze předpokládat, že nejčastěji se budou vyskytovat u dětí deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání, společně s deficitem v oblasti motoriky mluvidel.**

*(ověřováno pomocí metody B. Sindelarové)*

### 3.6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

Poruchy vnímání (zrakové, sluchové) u dětí předškolního věku byly zjištěny pomocí metody B. Sindelarové. Výsledky vycházejí z jednotlivých úkolů. S dítětem provedeme všechny úkoly 1 - 19 a zapíšeme počet chyb u každého z nich. Můžeme sledovat, zda dítě v některé oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi není ve svém vývoji trochu pozadu. K vyhodnocení diagnostických úkolů slouží obrázek stromu, na jehož kmeni jsou čísla. To jsou i čísla jednotlivých souborů úkolů. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi, to znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste i větev. Jestliže všechna správná řešení úloh přeneseme na všechny větve stromu, vidíme přehledně, která větev je nejkratší. To je i nejslabší místo dítěte.

**Předpoklad č. 1:**

**Lze předpokládat, že poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se budou nejčastěji vyskytovat u chlapců než u dívek.**

Pomocí metody B. Sindelarové byl vyšetřen vzorek 50 dětí. Vzorek tvořil 25 dívek a 25 chlapců.

**Získané výsledky:**

Tabulka č. 2 – Výsledky vyšetření dětí v jednotlivých diagnostických úkolech

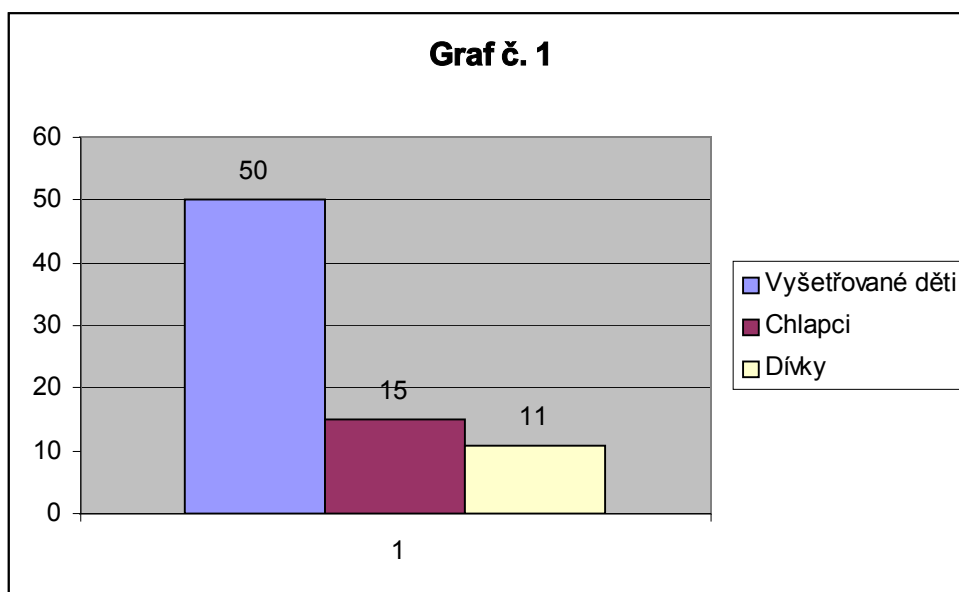
Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Percepce
Jitka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Petra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Jaroslav	0	4	3	0	0	0	4	0	5	4	0	0	2	0	0	3	5	0	10	z
Dita	2	5	4	0	0	0	5	0	5	5	0	0	3	0	0	4	4	0	10	z
Robert	3	5	5	3	6	8	5	8	3	3	4	4	2	4	4	4	3	9	5	z + s
Karel	0	0	0	5	4	5	0	5	0	0	4	4	0	4	5	0	0	10	0	s
Jana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Klára	3	5	5	4	6	5	1	3	2	4	4	4	2	2	6	4	4	5	5	z + s
Markéta	0	0	0	5	8	5	0	5	0	0	4	4	0	3	5	0	0	10	0	s
Lukáš	2	3	3	4	5	5	2	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	7	5	z + s
Petr	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Aleš	8	8	9	7	7	7	4	4	6	5	4	4	3	3	6	10	9	10	8	z + s
Michal	6	8	10	0	0	0	3	0	4	4	0	0	4	0	0	8	8	0	5	z
Ondra	5	5	8	0	0	0	4	0	4	5	0	0	4	0	0	6	7	0	4	z
Stanislav	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Alena	0	0	0	5	5	5	0	4	0	0	2	4	0	2	5	0	0	5	0	s
Kateřina	8	8	9	5	5	3	4	5	4	4	2	4	2	2	4	2	4	4	3	z + s
David	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Viktorie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Věra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Josef	6	7	10	0	0	0	4	0	4	6	0	0	2	3	0	2	6	0	7	z
Eva	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Libor	3	4	7	0	0	0	3	0	4	5	0	0	2	3	0	2	4	0	5	z
Kristýna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Matěj	4	6	9	5	5	4	4	4	5	5	3	4	3	3	8	4	7	10	9	z + s
Lucie	2	4	7	0	0	0	2	0	2	4	0	0	2	0	3	7	7	0	4	z
Martin	4	6	9	0	0	0	3	0	2	3	0	0	2	0	0	4	5	0	6	z
Mojmír	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tibor	0	0	0	3	6	6	0	4	0	0	4	4	0	2	0	0	0	5	0	s
Nina	4	5	6	0	0	0	3	0	2	3	0	0	3	0	0	4	5	0	5	z
Tomáš	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Radek	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Šárka	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Nikola	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Monika	3	5	8	5	6	6	2	5	2	2	4	4	2	2	5	4	5	5	8	z + s
Michaela	6	7	10	0	0	0	4	0	3	5	0	0	2	0	0	2	4	4	5	z
Dominika	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ladislav	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	



Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Percepce
Štěpána	2	3	3	3	5	4	3	4	2	2	1	2	2	2	5	2	3	4	4	z + s
Veronika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Kamil	2	4	6	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	2	0	3	z
Jiří	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Erik	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Lenka	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tadeáš	0	0	0	4	5	4	0	3	0	0	2	4	0	2	0	0	0	7	0	s
Marcela	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dominik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tereza	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dana	5	6	9	0	0	0	4	0	5	6	0	0	3	0	0	6	8	0	10	z
Štěpán	4	5	8	4	5	5	4	4	5	5	3	4	3	3	6	4	6	5	6	z + s

V tabulce č. 2 červená jména charakterizují poruchy vnímání (zrakové, sluchové) u chlapců, fialová jména charakterizují poruchy vnímání (zrakové, sluchové) u dívek ve vybraném vzorku předškolních dětí. Čísla 1 –19 charakterizují jednotlivé diagnostické úkoly metody B. Sindelarové, viz kapitola 3.4 Použité diagnostické metody, s. 30. Označení percepce – zkratka „s“ charakterizuje poruchu percepce sluchové, zkratka „z“ charakterizuje poruchu percepce zrakové, zkratka „z + s“ charakterizují poruchu percepce zrakové a sluchové. V tabulce č. 2 vidíme výsledky vyšetření u chlapců a dívek. Ze vzorku 50 dětí (25 dívek, 25 chlapců) byly zjištěny poruchy vnímání (sluchové, zrakové) u 15 chlapců a 11 dívek.

Graf č. 1 – Výskyt poruch vnímání u chlapců a dívek ze vzorku vyšetřených dětí



V grafu č. 1 přehledně vidíme výskyt poruch vnímání u chlapců a dívek. Můžeme zjistit, že výskyt poruch vnímání (zrakové, sluchové) je častější u chlapců než u dívek, v zastoupení 15 chlapců s poruchami vnímání a 11 dívek s poruchami vnímání.

### **Ověřování předpokladu:**

Předpoklad č. 1 se u vybraného vzorku dětí potvrdil. Ve vybraném vzorku dětí se vyskytuje větší množství chlapců s poruchami vnímání (zrakové, sluchové) a to v 30 %.

### **Předpoklad č. 2:**

**Lze předpokládat, že poruchy vnímání jsou nejčastější příčinou odkladu školní docházky.**

Pomocí studia spisové dokumentace (rozhodnutí o odkladu školní docházky) a spolupráce mateřských škol byl vybrán vzorek 50 dětí s odkladem školní docházky (*dále již jen OŠD*). Vzorek tvořilo 25 dívek s OŠD a 25 chlapců s OŠD.

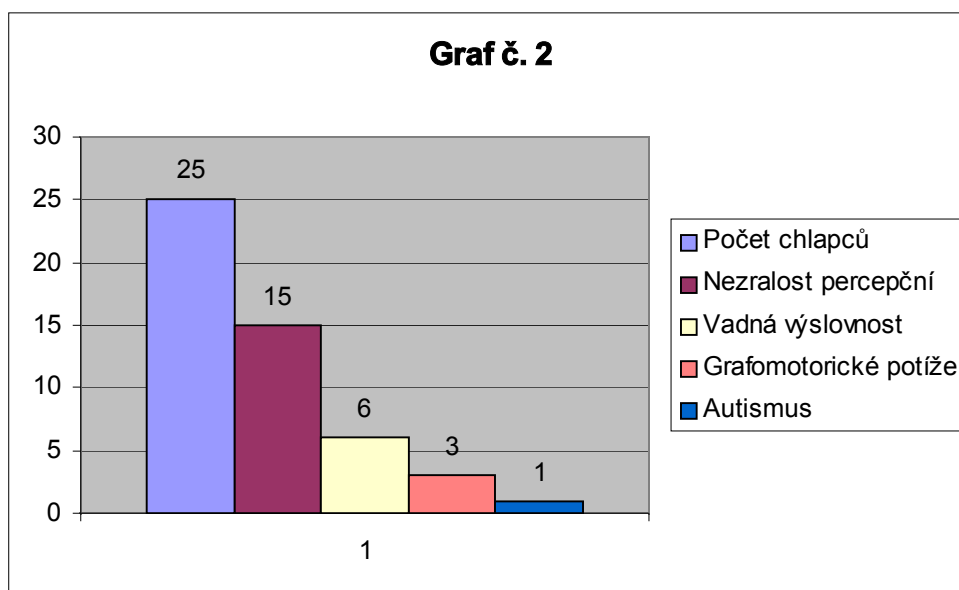
### **Získaná data:**

Tabulka č. 3 – Přehled příčin odkladu školní docházky u chlapců a dívek

<b>Příčiny odkladu školní docházky</b>	<b>Počet chlapců</b>	<b>Počet dívek</b>
Nezralost percepční	15	11
Vadná výslovnost	6	7
Vývojové vady	0	3
Zdravotní vady	0	2
Grafomotorické potíže	3	2
Autismus	1	0
<b>CELKEM</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

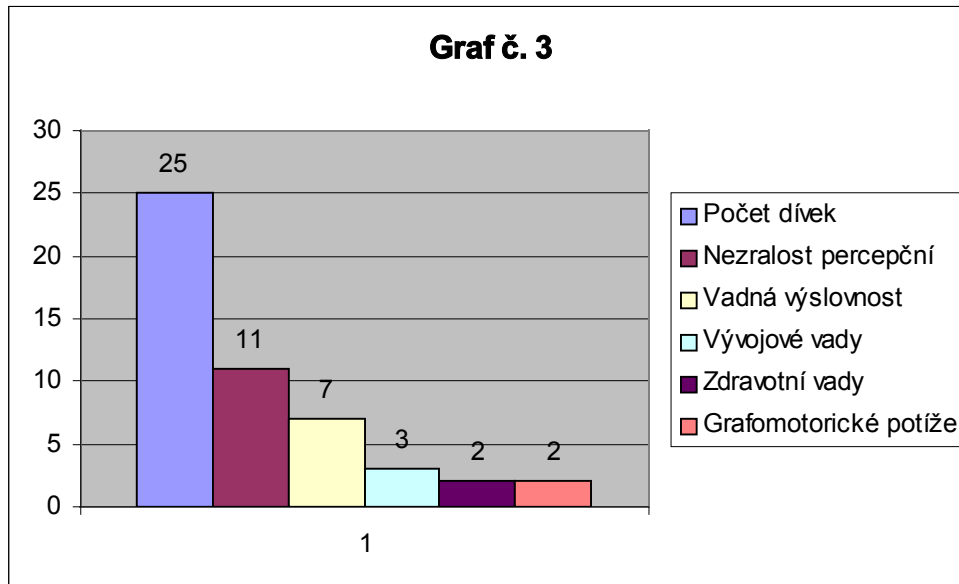
V tabulce č. 3 vidíme výskyt OŠD dle příčin a počtu u chlapců a dívek. Nejčastější příčinou OŠD je nezralost percepční.

Graf č.2 – Výskyt nejčastějších příčin OŠD u chlapců



Z grafu č. 2 je patrné, že ve vybraném vzorku chlapců je nejvyšší počet chlapců s OŠD z důvodu příčiny nezralosti percepční. Ze vzorku 25 chlapců se nezralost percepční vykytuje u 15 chlapců.

Graf č. 3 – Výskyt nejčastějších příčin OŠD u dívek



Z grafu č. 3 můžeme přehledně vidět ve vybraném vzorku dívek nejčastější příčinu OŠD. Ze vzorku 25 dívek je nejčastější příčinou OŠD nezralost percepční. Nezralost percepční ze vzorku 25 dívek se vykytuje u 11 dívek.

### Ověřování předpokladu:

Předpoklad č. 2 se u vybraného vzorku dětí potvrdil. Ve vybraném vzorku dětí s OŠD se vykytuje nejvíce dětí s OŠD, kdy je nejčastější příčinou nezralost percepční. U 52 % dětí ze vzorku (tj. 15 chlapců, 11 dívek) byl realizován OŠD z důvodu nezralosti v oblasti percepční. Ve 26 % byla příčinou vadná výslovnost. (tj. 13 dětí), v 10 % grafomotorické (tj. 5 dětí), v 6 % vývojové vady (tj. 3 děti), ve 4 % zdravotní (tj. 2 děti), ve 2 % autismus (tj. 1 dítě).

### Předpoklad č. 3:

**Lze předpokládat, že poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se vyskytují u více než 50 % dětí předškolního věku.**

Pomocí metody B. Sindelarové k zjištění deficitů dílčích funkcí v předškolním věku byl vyšetřen vzorek 50 dětí (25 chlapců, 25 dívek).

### Získaná data:

Tabulka č. 4 – Záznam vyšetření vzorku 50 dětí metodou B. Sindelarové

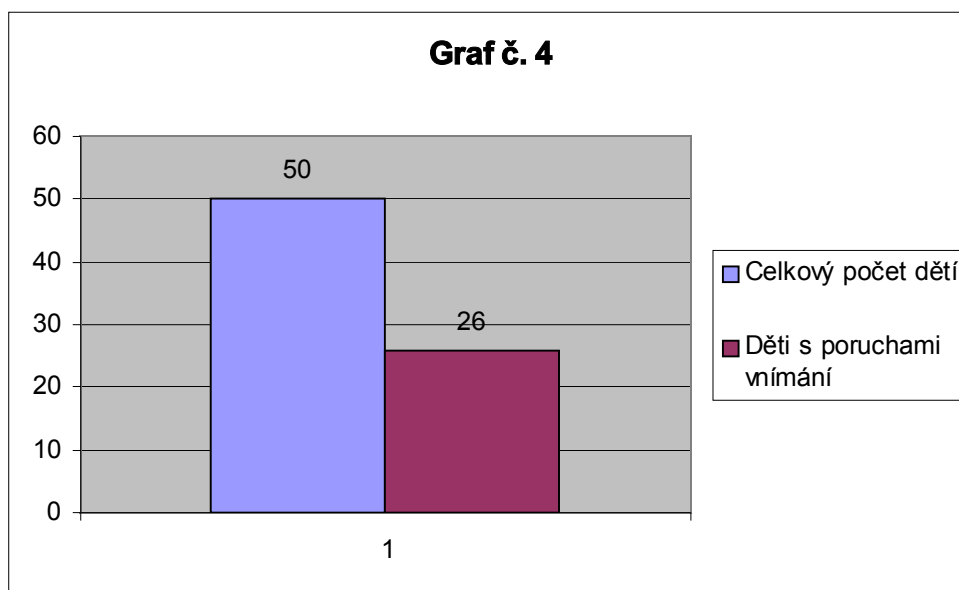
Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Percepce
Jitka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Petra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Jaroslav	0	4	3	0	0	0	4	0	5	4	0	0	2	0	0	3	5	0	10	z
Dita	2	5	4	0	0	0	5	0	5	5	0	0	3	0	0	4	4	0	10	z
Robert	3	5	5	3	6	8	5	8	3	3	4	4	2	4	4	4	3	9	5	z + s
Karel	0	0	0	5	4	5	0	5	0	0	4	4	0	4	5	0	0	10	0	s
Jana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Klára	3	5	5	4	6	5	1	3	2	4	4	4	2	2	6	4	4	5	5	z + s
Markéta	0	0	0	5	8	5	0	5	0	0	4	4	0	3	5	0	0	10	0	s
Lukáš	2	3	3	4	5	5	2	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	7	5	z + s
Petr	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Aleš	8	8	9	7	7	7	4	4	6	5	4	4	3	3	6	10	9	10	8	z + s
Michal	6	8	10	0	0	0	3	0	4	4	0	0	4	0	0	8	8	0	5	z
Ondra	5	5	8	0	0	0	4	0	4	5	0	0	4	0	0	6	7	0	4	z
Stanislav	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Alena	0	0	0	5	5	5	0	4	0	0	2	4	0	2	5	0	0	5	0	s
Kateřina	8	8	9	5	5	3	4	5	4	4	2	4	2	2	4	2	4	4	3	z + s
David	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Viktorie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Věra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Josef	6	7	10	0	0	0	4	0	4	6	0	0	2	3	0	2	6	0	7	z
Eva	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Libor	3	4	7	0	0	0	3	0	4	5	0	0	2	3	0	2	4	0	5	z
Kristýna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Matěj	4	6	9	5	5	4	4	4	5	5	3	4	3	3	8	4	7	10	9	z + s
Lucie	2	4	7	0	0	0	2	0	2	4	0	0	2	0	3	7	7	0	4	z

Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Percepce
Martin	4	6	9	0	0	0	3	0	2	3	0	0	2	0	0	4	5	0	6	z
Mojmír	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tibor	0	0	0	3	6	6	0	4	0	0	4	4	0	2	0	0	0	5	0	s
Nina	4	5	6	0	0	0	3	0	2	3	0	0	3	0	0	4	5	0	5	z
Tomáš	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Radek	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Šárka	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Nikola	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Monika	3	5	8	5	6	6	2	5	2	2	4	4	2	2	5	4	5	5	8	z + s
Michaela	6	7	10	0	0	0	4	0	3	5	0	0	2	0	0	2	4	4	5	z
Dominika	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ladislav	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
Veronika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Štěpána	2	3	3	3	5	4	3	4	2	2	1	2	2	2	5	2	3	4	4	z + s
Kamil	2	4	6	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	2	0	3	z
Jiří	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Erik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Lenka	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tadeáš	0	0	0	4	5	4	0	3	0	0	2	4	0	2	0	0	0	7	0	s
Marcela	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dominik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tereza	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dana	5	6	9	0	0	0	4	0	5	6	0	0	3	0	0	6	8	0	10	z
Štěpán	4	5	8	4	5	5	4	4	5	5	3	4	3	3	6	4	6	5	6	z + s

V tabulce č. 4 červené označení charakterizuje počet chyb v jednotlivých diagnostických úkolech (1 –19) u dětí z vybraného vzorku. Sluchová a zrková percepce je označena červenými zkratkami („s“ = sluchová percepce, „z“ = zrková percepce, „z + s“ = kombinace percepce zrkové a sluchové), které charakterizují zjištění poruch vnímání u dětí ze vzorku. Poruchy percepce pozorujeme v oblasti zrkové, sluchové nebo v jejich vzájemné kombinaci. Pomocí této metody byl zjištěn výskyt poruch vnímání (zrkové, sluchové) u 26 dětí.



Graf č. 4 – Výskyt dětí s poruchami vnímání (zrakové, sluchové) z celkového počtu dětí



Graf č. 4 znázorňuje celkový počet vyšetřených dětí a výskyt dětí s poruchami vnímání (sluchové, zrakové). Z celkového počtu dětí se poruchy vnímání (zrakové, sluchové) vyskytují u 26 dětí předškolního věku.

#### Ověřování předpokladu:

Předpoklad č. 3 se u vybraného vzorku dětí potvrdil. Poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se vykytují ze vzorku 50 dětí u 26 dětí, tj. u 52 % dětí předškolního věku se vykytují poruchy vnímání (zrakové, sluchové).

#### Předpoklad č. 4:

**Lze předpokládat, že nejčastěji se budou u dětí vyskytovat deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání, společně s deficity v oblasti motoriky mluvidel.**

Pomocí metody B. Sindelarové bylo vyšetřeno 50 dětí předškolního věku.

#### Získaná data:

Tabulka č. 5 – Zjištění deficitů (zrakové, sluchové, řečové) u vzorku dětí

Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Deficity
Jitka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Petra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Jaroslav	0	4	3	0	0	0	4	0	5	4	0	0	2	0	0	3	5	0	10	z
Dita	2	5	4	0	0	0	5	0	5	5	0	0	3	0	0	4	4	0	10	z
Robert	3	5	5	3	6	8	5	8	3	3	4	4	2	4	4	4	3	9	5	z + s + ř
Karel	0	0	0	5	4	5	0	5	0	0	4	4	0	4	5	0	0	10	0	s + ř
Jana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Klára	3	5	5	4	6	5	1	3	2	4	4	4	2	2	6	4	4	5	5	z + s + ř

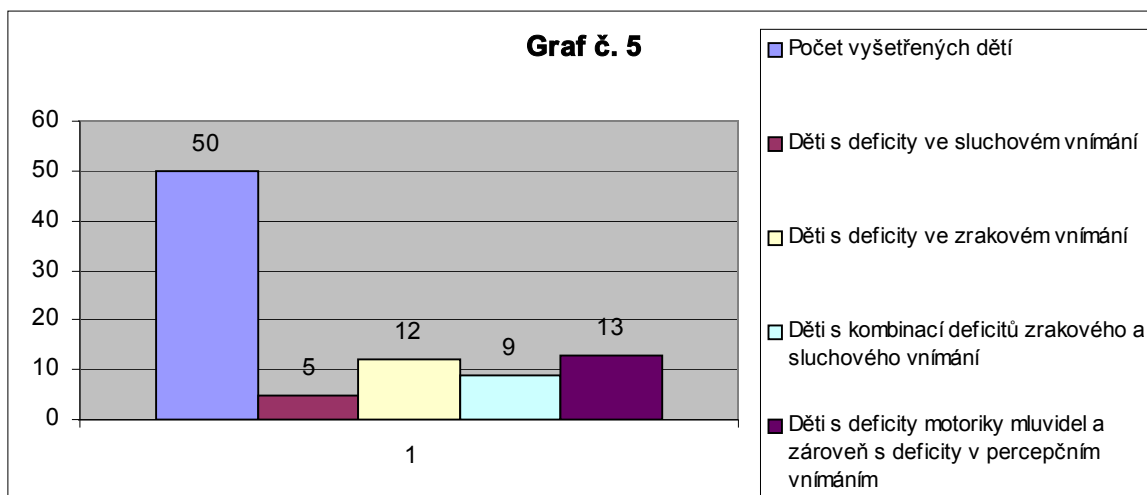
Jméno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Deficity
Lukáš	2	3	3	4	5	5	2	4	4	5	4	4	3	3	5	4	5	7	5	z + s + ř
Markéta	0	0	0	5	8	5	0	5	0	0	4	4	0	3	5	0	0	10	0	s + ř
Petr	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Aleš	8	8	9	7	7	7	4	4	6	5	4	4	3	3	6	10	9	10	8	z + s + ř
Michal	6	8	10	0	0	0	3	0	4	4	0	0	4	0	0	8	8	0	5	z
Ondra	5	5	8	0	0	0	4	0	4	5	0	0	4	0	0	6	7	0	4	z
Stanislav	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Alena	0	0	0	5	5	5	0	4	0	0	2	4	0	2	5	0	0	5	0	s + ř
Kateřina	8	8	9	5	5	3	4	5	4	4	2	4	2	2	4	2	4	4	3	z + s + ř
David	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
Viktorie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Věra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Josef	6	7	10	0	0	0	4	0	4	6	0	0	2	3	0	2	6	0	7	z
Eva	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Libor	3	4	7	0	0	0	3	0	4	5	0	0	2	3	0	2	4	0	5	z
Kristýna	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Matěj	4	6	9	5	5	4	4	4	5	5	3	4	3	3	8	4	7	10	9	z + s + ř
Lucie	2	4	7	0	0	0	2	0	2	4	0	0	2	0	3	7	7	0	4	z + ř
Martin	4	6	9	0	0	0	3	0	2	3	0	0	2	0	0	4	5	0	6	z
Mojmír	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tibor	0	0	0	3	6	6	0	4	0	0	4	4	0	2	0	0	0	5	0	s
Nina	4	5	6	0	0	0	3	0	2	3	0	0	3	0	0	4	5	0	5	z
Tomáš	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Radek	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Šárka	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Nikola	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Monika	3	5	8	5	6	6	2	5	2	2	4	4	2	2	5	4	5	5	8	z + s + ř
Michaela	6	7	10	0	0	0	4	0	3	5	0	0	2	0	0	2	4	4	5	z
Dominika	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ladislav	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
Veronika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
Štěpána	2	3	3	3	5	4	3	4	2	2	1	2	2	2	5	2	3	4	4	z + s + ř
Kamil	2	4	6	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	2	0	3	z
Jiří	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Erik	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Lenka	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tadeáš	0	0	0	4	5	4	0	3	0	0	2	4	0	2	0	0	0	7	0	s
Marcela	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dominik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tereza	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Dana	5	6	9	0	0	0	4	0	5	6	0	0	3	0	0	6	8	0	10	z
Štěpán	4	5	8	4	5	5	4	4	5	5	3	4	3	3	6	4	6	5	6	z + s + ř

V tabulce č. 5 červené označení charakterizuje počet chyb u dětí s kombinací deficitů v oblasti zrakové a sluchové. Zjištění kombinace deficitů v oblasti zrakové a sluchové percepce je označeno zkratkou „z + s“. Modré označení charakterizuje počet chyb u dětí s deficitem sluchové percepce. Zjištění deficitů v oblasti sluchové percepce je označeno zkratkou „s“. Fialové písmeno „ř“ charakterizuje deficity v oblasti motoriky mluvidel

v diagnostickém úkolu č. 15. Zelené označení charakterizuje počet chyb u dětí s deficitem v oblasti zrakové.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že se u dětí vykytují deficity v kombinaci zrakové a sluchové percepce, v oblasti zrakové, sluchové společně s deficitem motoriky mluvidel.

Graf č. 5 – Výskyt dílčích deficitů u vyšetřených dětí



Graf č. 5 ukazuje výskyt deficitů v jednotlivých oblastech. Ze vzorku 50 vyšetřených dětí se u 5 dětí vykytují deficity ve sluchovém vnímání, u 12 dětí deficity ve zrakovém vnímání, u 9 dětí kombinace deficitů zrakového a sluchového vnímání, u 13 dětí deficity v oblasti motoriky mluvidel a zároveň s deficitem v percepčním vnímání.

#### Ověřování předpokladu:

Předpoklad č. 4 se u vybraného vzorku nepotvrdil. U 13 dětí se vykytují poruchy vnímání (zrakové, sluchové, nebo v jejich vzájemné kombinaci) společně s deficitem v oblasti motoriky mluvidel, tj. z 52 % dětí s poruchami vnímání se vyskytuje jen u 26 % dětí deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání, společně s deficitem v oblasti motoriky.

### 3.7 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUZE

Výsledky průzkumu byly získány pomocí metody B. Sindelarové. Celkem byl vyšetřen metodou k zjištění deficitů dílčích funkcí vzorek 50 dětí předškolního věku. Vzorek 50 dětí tvořilo 25 chlapců a 25 dívek předškolního věku. Výsledky získané průzkumem za vzorku dětí lze shrnout takto:

- Poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se vykytují častěji u chlapců (tj. v 30 % zastoupení) než u dívek (tj. v 22 % zastoupení) předškolního věku

- Nejčastější příčinou odkladu školní docházky jsou v 52 % poruchy vnímání (zrakové, sluchové), tj. nezralost percepční
- Poruchy vnímání (zrakové, sluchové) se vyskytují u 52 % dětí předškolního věku
- Výskyt deficitů ve zrakovém a sluchovém vnímání, společně s deficitem v oblasti motoriky mluvidel se nevykazuje u dětí nejčastěji. Společný výskyt deficitů zrakových, sluchových a motoriky mluvidel se prokázal pouze jen u 13 dětí, tzn. u 26 % dětí

Stanoveného cíle bakalářské práce bylo částečně dosaženo. Nepodařilo se potvrdit výskyt deficitů ve zrakovém a sluchovém vnímání, společně s deficitem v oblasti motoriky mluvidel (viz předpoklad č. 4 – kapitola 3.5 Stanovení předpokladů). Předpoklad č. 4 byl formulován dle informací získaných četbou odborné literatury. Důvodem nepotvrzení předpokladu č. 4 může být malý vzorek dětí. Předpoklady č. 1- 3 se průzkumem potvrdily.

### **Diskuze**

Řada autorů propaguje včasnější zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické, a to již v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Upozorňují na to, že se z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout specifické poruchy učení. Velkou úlohu proto sehrává posouzení školní zralosti, které může deficity odhalit.

Je zřejmé, že metoda B. Sindelarové zachycuje nejen děti s budoucími specifickými poruchami učení, ale také děti se specifickými poruchami chování. V diagnostických úkolech metody se významně promítá zralost dítěte – a to nejenom vstupní zralost, ale vůbec zralost jednotlivých percepčně-kognitivních a motorických funkcí, které jsou předpokladem pro čtení a psaní. U některých dětí dochází k dozrávání těchto funkcí později, a proto nelze na začátku školní docházky jen na základě metody k zjištění deficitů v dílčích funkcích jasně předpovídat budoucí poruchy učení. Proto mnoho dětí, které mají vstupní výsledky slabé, nemusí v budoucnu trpět specifickými poruchami učení. Jsou jen nezralé v některých percepčně-kognitivních a motorických funkcích, mají problémy se čtením v 1. a možná i ve 2. ročníku, ale nejedná se o specifické poruchy učení, jedná se jen o nezralost pro čtení, která je tak, jak dítě vyspívá, korigována.

## 4 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou poruch vnímání u dětí předškolního věku. Cílem práce byla analýza poruch vnímání u dětí předškolního věku. Práci tvořily dvě stěžejní části, které se zabývaly teoreticky i prakticky problematikou vnímání u dětí předškolního věku.

Teoretická část popisovala a objasňovala problematiku vnímání u předškolních dětí pomocí literárních pramenů. Praktická část byla zaměřena na empirický průzkum. Autorka bakalářské práce se snažila zjistit pomocí metody B. Sindelarové a studia spisové dokumentace rozdíly mezi skupinou chlapců a skupinou dívek s poruchami vnímání a dále jaký vliv mohou mít poruchy vnímání zejména na kognitivně-percepční vývoj dětí. Výsledky poukazovaly na možné rozdíly mezi dětmi bez poruch vnímání a dětmi s poruchami vnímání. Poruchy vnímání (zrakové, sluchové) ze vzorku 50 dětí se vyskytovaly u více než 50 % dětí předškolního věku. Tyto výsledky však nelze generalizovat.

Přínosem práce bylo včasné zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické, a to již v předškolním věku. Z těchto deficitů by se mohly za určitých okolností rozvinout specifické poruchy učení. K vyrovnaní nedostatků v oblasti percepčně-kognitivní bylo využito opatření, tj. stanovení individuálně specifického plánu nápravy.

Pomocí metody B. Sindelarové byly zachyceny nejen děti s budoucími specifickými poruchami učení, ale také děti se specifickými poruchami chování.

Po celou dobu mé pedagogické praxe v mateřské škole se zabývám poruchami vnímání u dětí předškolního věku. Poruchy vnímání u dětí předškolního věku, zvláště v období před vstupem do základní školy, považuji za klíčový moment.

Obzvláště za cenné informace, získané v praktické části, považuji zachycení nedostatků u dětí předškolního věku v oblasti percepčně-kognitivní. S velkou pravděpodobností by se ze zachycených nedostatků v oblasti percepčně-kognitivní u dětí předškolního věku rozvinuly při nástupu do základní školy budoucí poruchy učení.

Včasným podchycením budoucích poruch učení můžeme předejít, díky metodě B. Sindelarové. Metodu B. Sindelarové hodnotím jako velmi přínosnou pro práci učitelky v mateřské škole, z důvodu předcházení poruch učení a včasného zachycení předškolních dětí s nedostatky v oblasti vnímání.

Diagnostické působení v mateřské škole považuji za důležitou součástí práce učitelky. Proto je třeba, aby se učitelky dále vzdělávaly nejen v oblastech estetického směru, ale aby si rozšiřovaly poznatky v oblastech vývojové a sociální psychologie dítěte a vytvářely podmínky k bohatému a radostnému pobytu dětí v mateřské škole.



## 5 NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ

Na našem trhu je dostatek odborných materiálů k prevenci specifických poruch učení, optimalizaci a harmonizaci vývoje dítěte. Některé z nich jsou komplexní, mající charakter prevence specifických poruch učení. Mohou být používány pro celou skupinu dětí na konci předškolního věku. Jedná se například o Metodu dobrého startu (Bogdanowiczová – Swierkoszová) nebo o metodiku Předcházíme poruchám učení (Sindelarová).

Můžeme vycházet z řady materiálů pro děti s OŠD (např. Masáková – Urbářová, Svobodová aj.), pro děti s poruchami učení (např. Zelinková, Pokorná aj.) a běžných dětských časopisů, které obsahují úkoly pro rozvoj jednotlivých percepčních, kognitivních a motorických funkcí.

Podle B. Sindelarové je metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích diferenčním pozorovacím instrumentem, který má sloužit praxi. Cílem této metody je detailně postihnout úroveň zpracování percepčních a kognitivních funkcí dítěte předškolního věku, aby se pro něj dal stanovit individualizovaný, specifický plán nápravy. Metoda nabízí soubor cvičení pro děti v předškolním věku, který rozvíjí dílčí funkce. Soubory cvičení rozvíjí jednotlivé schopnosti (schopnost zrakové diferenciace, verbálně akustické diferenciace...). K rozvoji každé jednotlivé schopnosti byl sestaven určitý program cvičení. Který program je pro dítě nejvhodnější, zjistíme na základě vyhodnocení jeho výkonů v jednotlivých diagnostických úkolech (k vyhodnocení slouží obrázek stromu, viz příloha č. 1).

Pokud chceme dítěti pomoci vyrovnat nedostatek, vyhledáme si v programu nácviku odpovídající soubor úkolů, které jsme s dítětem prováděli. Programy cvičení jsou součástí metody B. Sindelarové. Zvolíme ten program, který odpovídá souborů úkolů, kde dítě nejvíce chybovalo (větev stromu).

Všechny programy mají tři stupně. První stupeň obsahuje nejlehčí cvičení, druhý stupeň obtížnější a třetí stupeň nejtěžší. S dítětem provádíme nejdříve cvičení prvního stupně. Teprve, když zjistíme, že dítě plní úkoly bez obtíží, přejdeme k cvičení druhého stupně. I ta cvičíme tak dlouho, dokud je dítě neprovádí lehce, bez námahy. Teprve potom přejdeme k cvičením třetího stupně, viz příloha č. 2 Ukázky cvičení 1. – 3. stupně.

Pokrok můžeme očekávat jen tehdy, jestliže budeme dodržovat následující pravidla:

1. Cvičení mají formu hry. Nikdy nepřistupujeme ke cvičení jako k práci nebo jako práci konané pod tlakem. Cvičíme tím, že si společně s dítětem hrajeme.
2. Nejsme netrpělivý, pokud se dítěti úkol nedaří. Nezapomínáme, že si s dítětem sice hrajeme, ale že je to hra pro dítě namáhavá, protože od dítěte vyžaduje právě to, co nejméně umí.
3. Cvičíme pravidelně, ale ne příliš dlouho. Lépe je cvičit denně pět minut než hodinu jednou za týden. Jakmile dítě projeví známky únavy, ukončíme cvičení, pokračujeme další den.
4. Rozvíjení schopností je spojeno s radostí, přetěžování vzbuzuje mrzutost. Nepřetěžujeme dítě!

## 6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.

ČAČKA, Otto a kolektiv. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdena. Jak na specifické poruchy učení 1. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. IX, č. 7, s. 14.

HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdena. Jak na specifické poruchy učení 3. *Informatorium 3-8*, 2002, roč. IX, č. 9, s. 10.

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC, 2003. 125 s.

KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: SPN, 1979, 164 s.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. 96 s. ISBN 80-7082-705-X.

KUCHARSKÁ, Anna. Pedagogicko-psychologická diagnostika 4. *Informatorium 3-8*, 1999, roč. VI, č. 7, s. 8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 3. vyd. Jihočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

PŘIKRYLOVY, Gabriela a Milada. *Barevné kamínky. Pedagogická evaluace v každodenní praxi pedagoga předškolního vzdělávání*. Kroměříž: Přikrylová Milada, 2003. 37 s.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kolektiv. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 456 s. ISBN 80-7169-512-2.

SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 102 s. ISBN 80-7178-067-7.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie I*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. 92 s. ISBN 80-7083-613-X.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 210 s. ISBN 80-7184-421-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruch učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

## **7 SEZNAM PŘÍLOH**

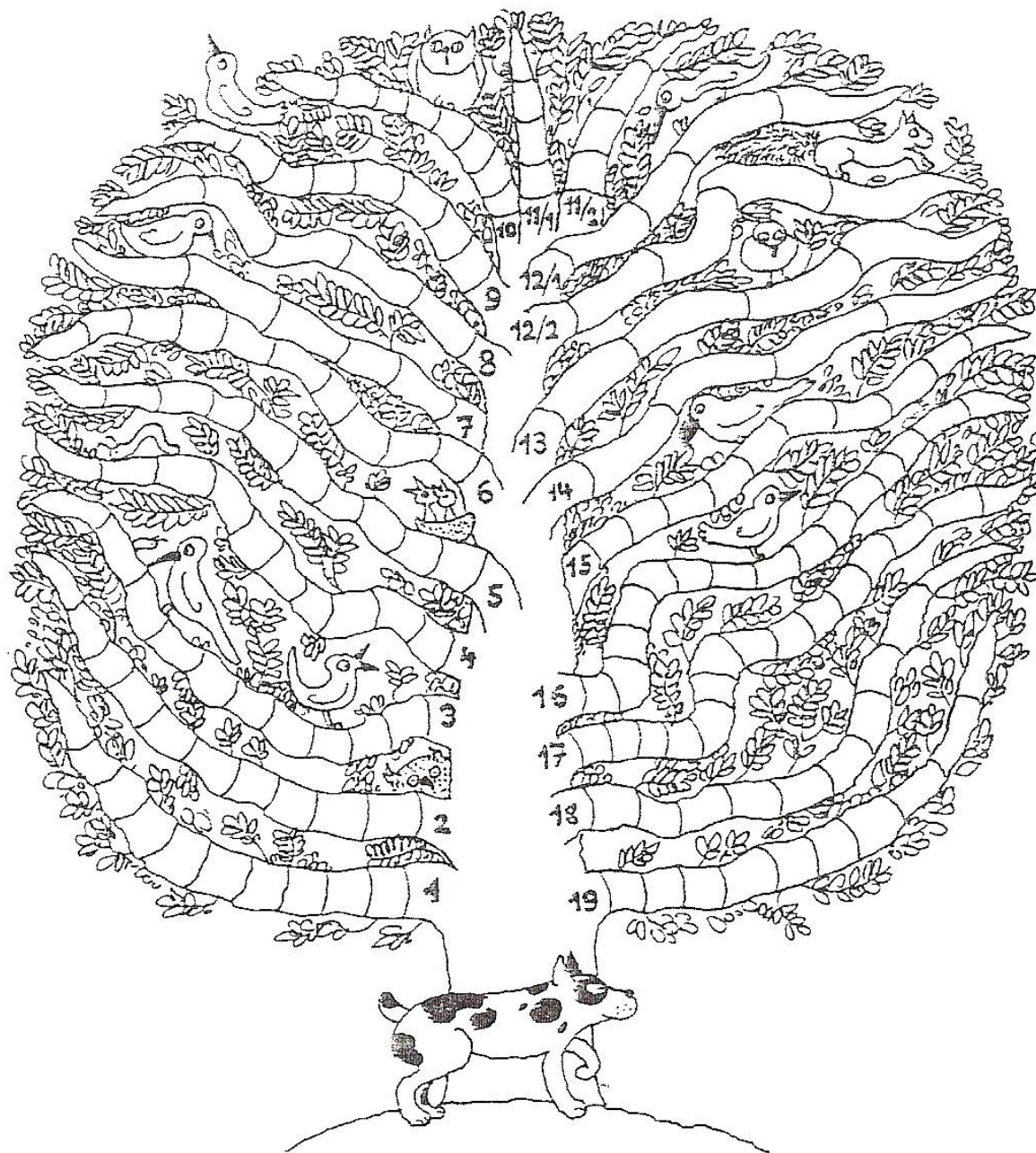
Příloha č. 1: Strom – vyhodnocení diagnostických úkolů (viz text – str. 32, 35, 49)

Příloha č. 2: Ukázky cvičení 1. – 3. stupně (viz text – str. 49)

## **8 PŘÍLOHY**



## PŘÍLOHA Č. 1: STROM – VYHODNOCENÍ DIAGNOSTICKÝCH ÚKOLŮ



## **PŘÍLOHA Č. 2: UKÁZKY CVIČENÍ 1. – 3. STUPNĚ**

### **Cvičení rozvíjející přesné vidění**

#### **1. STUPĚŇ**

##### **Najdi dvojče**

Vyberte jednu ze stavebnicových kostek. Dítě má ze zbylých kostek vybrat tu, která je zcela stejná, tedy jako dvojče.

##### **Dvojčata z papíru 1**

Vezměte dvojitý papír a vystřihujte z něho jednoduché tvary jako kolečka, trojúhelníky apod. tak, že stříháte oba listy papíru zároveň. Tak jste si jednoduchým způsobem vyrobili hru. Zamíchejte všechny tvary dohromady a vytáhněte vždy jeden tvar. Dítě má najít dvojče.

#### **2. STUPĚŇ**

##### **Dvojčata z papíru 2**

Vystříhejte z dvojitého papíru podobné tvary jako v předchozí hře, tentokrát však vzájemně podobnější. Například samé trojúhelníky, ale různě veliké. Mohou mít i různě dlouhé strany. Pravidla hry jsou stejná jako v minulé hře.

##### **Skládanka z novin**

Vezměte si list novin, pokud možno velkého formátu a rozstříhněte jej na pět dílů. Dítě má opět list sestavit dohromady. Čím více bude rozstříhaných částí listu, tím bude úkol těžší.

##### **Skládanky z kusu látky**

Vezměte zbytek látky a vystříhejte v něm nepravidelné díry. Rozložte před dítě děravou látku a dejte mu vystříhané kousky. Dítě je má správně umístit na odpovídající místa. Tuto hru můžete samozřejmě hrát i s tvrdším papírem.

#### **3. STUPĚŇ**

##### **Zkrášlování obrázků**

Potřebujete dva exempláře stejného čísla časopisu. Najděte si na obou exemplářích stejný obrázek. Na obrázek přimalujte pastelkami nebo fixami, co vás napadne. Třeba obličejí vousy, klobouk na hlavu, řetízek na zápěstí apod. „Zkrášlujete“ tak obrázek. Dítě dostane druhý list a má svůj obrázek stejným způsobem „zkrášlit“. Nejprve dovolte dítěti, aby vás

sledovalo, když budete do obrázku kreslit. Obtížnější je, když dokreslíte obrázek, aniž by vás dítě sledovalo. Musí pak všechny změny samo najít.

### **„Kde je zloděj?“**

Vezměte kostky ze stavebnice, ale taky fazole, knoflíky, párátko, sirky apod. Tyto předměty uspořádejte do dvou stejných sestav, které se budou lišit jen tím, že v jedné z nich je o jeden předmět víc. Tento předmět je „zloděj“, který se tu schoval. Dítě má za úkol odhalit zloděje a zajmout ho, tedy odstranit.

Hra je složitější, čím více předmětů pro sestavy použijete.

### **„Kde je král?“**

Hrajte stejně jako ve hře „Kde je zloděj?“, tentokrát však má dítě chybějící předmět v sestavě na správném místě doplnit.

### **Hledej chybu**

V časopisech a novinách najdete často dva obrázky, které se v nějakých maličkostech liší.

Shromážďujte tyto obrázky a dávejte je dítěti, aby našlo chyby v obrázcích.

(Sindelarová, 2003, s. 38 – 39)